

SUELEN FABIANE LOUREIRO

A EDUCAÇÃO DO JOVEM ALUNO TRABALHADOR  
NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO:  
ENTRE A FORMAÇÃO *OMNILATERAL* E A EDUCAÇÃO POR  
COMPETÊNCIAS

CURITIBA  
2011

SUELEN FABIANE LOUREIRO

A EDUCAÇÃO DO JOVEM ALUNO TRABALHADOR  
NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO:  
ENTRE A FORMAÇÃO *OMNILATERAL* E A EDUCAÇÃO POR  
COMPETÊNCIAS.

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do Título no Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico – A relação entre a Escola Pública e a Educação Popular, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Regina Landini

CURITIBA  
2011

LOUREIRO, Suelen Fabiane

A Educação do Jovem Aluno Trabalhador na modalidade do Ensino Médio: Entre a Formação *Omnilateral* e a Educação por Competências.

Curitiba, 2011.

Monografia desenvolvida como requisito parcial para o grau de Especialista, no Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: a Relação entre a Educação Popular e a Educação da Escola Pública, do Setor de Educação da UFPR.

## AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta etapa tão significativa para minha formação pessoal e intelectual no curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: a relação entre a Escola Pública e a Educação Popular. Inicialmente, gostaria de expressar meus agradecimentos aos Professores, colegas, amigos e familiares que de forma distinta e peculiar vieram contribuir para o meu processo educacional.

Venho agradecer aos que me ensinaram, ao longo do meu percurso educacional até hoje, formal ou informalmente nas conversas e nas vivências, nas exposições ou até mesmo nas imposições, que permitiram as vivências no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná. Agradeço aos colegas, que contribuindo para os meus estudos, tornaram-se cúmplices na minha caminhada.

Agradeço ao Professor Dr. Gracialino Dias, coordenador do curso de Pós Graduação, que é uma fonte de inspiração contínua para mim, referência exemplar, enquanto professor, pesquisador, pedagogo, imprimindo nas suas conversas, uma leitura diferenciada, real, compreensiva, filosófica, pedagógica, econômica, histórica, realista, extremamente marxista e sobretudo, prática.

Agradeço à Professora Dr. Sônia Regina Landini, que orientou esta monografia, de modo que possibilitou em sua base intelectual: brilhante, acolhedora humilde, histórica, categórica e analítica, permitindo a constituição desta monografia com grande atenção e cuidado. Possibilitou que eu escrevesse essa monografia, assumindo minhas escolhas, com autonomia e responsabilidade diante de um objeto de pesquisa tão expressivo para mim, que é ' A EDUCAÇÃO DO JOVEM ALUNO-TRABALHADOR NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS'.

Agradeço as amigas Franciscinéia Sadelli e Gisele Loureiro pela amizade e aproximação, pela convivência, acolhida no cotidiano das aulas da especialização, e aos demais amigos presentes em minha vida. Aos amigos, professores, professoras, pedagogas e pedagogos que partilham do dia a dia do meu trabalho, da percepção sobre meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, como pessoa humana.

Agradeço aos amigos novos e antigos.



Agradeço à minha família, em especial a minha mãe Neusa e ao meu pai Elson, que sempre me acompanham e ainda mais no meu processo educacional e na utopia que hoje incide muito mais do que nunca no meu ser.

Suelen Fabiane Loureiro

## RESUMO

A pesquisa monográfica: 'A Educação do Jovem Aluno Trabalhador na modalidade do Ensino Médio: entre a formação *omnilateral* e a educação por competências', apresenta as condições da educação do jovem aluno trabalhador do Ensino Médio. Como objeto de estudo destaca a necessidade urgente da organização do trabalho pedagógico, para que se rearticule a práxis no sentido *contra hegemônico* das ideologias impostas pelo capitalismo no currículo escolar, diante da pedagogia das competências no Ensino Médio. Procura discutir o significado e relevância da transformação histórica mediada no materialismo histórico dialético, considerando a possibilidade da superação de uma educação elitista que oprime e exclui o aluno trabalhador, em busca de uma educação de ensino médio, que leve ao reconhecimento e a transformação do mundo real dos sujeitos. Segue a partir de uma visão da formação *omnilateral*, tentando obter a superação da ótica da adequação das competências, em uma ética além da ética do consumidor, em uma moral que ultrapasse a moralidade alienante de um sistema de divisão de classes e da propriedade privada; e que ultrapasse a inculcação e o conformismo impostos aos oprimidos na produção da ideologia dominante através do desenvolvimento da práxis e da retomada, e, na posse do conhecimento e do saber para as classes populares. Mostra a possibilidade do desenvolvimento do conhecimento de classes, no reconhecimento do materialismo histórico dialético, como ciência fundamental ao proletariado, de modo a articular as contradições sobre a ideologia das competências, levantando as categorias: totalidade, história, práxis. E refere-se também a discussão da contradição da sobrevivência pelo trabalho enquanto necessidade imediata do aluno trabalhador e da organização do trabalho pedagógico na educação escolar desenvolvida no Ensino Médio, verificando, se há ou não reflexão do seu modo de produção da existência diante da imposição curricular. Considerando que é necessário não negar a trajetória dos trabalhadores estudantes, o desfavorecer curricular, colocado pelo Estado, assumido das relações de opressão capitalista, oriundos da ideologia que orienta resultados em termos de lucros para o capitalista, sob a ótica da propriedade privada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Competências. Educação. Aluno trabalhador. Ensino médio. Contradição. Luta de classes. Sujeito histórico. Trabalho. Reprodução. Ideologia. Estranhamento.

## ABSTRACT

The research monographic: "The Education of the Worker Young Student in the modality of High School: between the *omnilateral* training and education by competences, presents the education conditions of the High School worker young student. It highlights as study object the urgent necessity of the pedagogic work organization, in order to articulating the praxis in *counter hegemonic* meaning of the ideologies imposed by capitalism in the school curriculum, in front of the pedagogy of competences in High School. It seeks to discuss the meaning and relevance of the historical transformation mediated by dialectic historical materialism, considering the possibility of overcoming of an elitist education that oppresses and excludes the worker student, in search of a High School education, which leads to the recognition and the transformation of the real world of the subjects. Follows from a *omnilateral* formation vision, trying to get the adequacy optics overcoming of the competences, in an ethic beyond consumer ethic, in a moral that exceeds the alienating morality of classes division system and private property; and that exceed the inculcation and the conformism imposed to the oppressed for the dominant ideology production through the development of the praxis and the resumption, and, in knowledge possession and the wisdom for popular classes. It shows the possibility of the knowledge development of the classes, in recognition of dialectic historical materialism, as fundamental science to the proletariat, in order to articulate the contradictions about the ideology of the competences, raising the categories: totality, history, praxis. And it also refers to the discussion of the survival contradiction for work as immediate necessity of the worker student and of the pedagogic work organization on school education developed in High School, checking if the reflection exists or not in its way of existence production faced with curricular imposition. Whereas it is necessary not to deny the trajectory of the student workers, the curricular disadvantaging, placed by State, assumed from capitalist oppression relations, coming from ideology which drives results in terms of profits for the capitalist, under the viewpoint of private property.

**Keywords:** Curriculum. Competences. Education. Worker student. High School. Contradiction. Classes struggle. Historical subject. Work. Reproduction. Ideology. Strangeness.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

ANPED	- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ANC	- Assembléia Nacional Constituinte
ALADIS	- Associação Latino Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CBE	- Conferências Brasileiras de Educação
CCQs	- Círculos de Controle de Qualidade
CF	- Constituição Federal
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Conselho Nacional da Indústria
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
CIEE	- Centro de Integração Empresa Escola
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DPEM	- Departamento de Políticas de Ensino Médio
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EB	- Educação Básica
EF	- Ensino Fundamental
ENEN	- Exame Nacional do Ensino Médio
EM	- Ensino Médio
FIESP	- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FBDEP	- Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GATT	- Convênio Geral de Tarifas e Comércio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEM	- Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	- Organizações Não Governamentais
OAB	- Organização dos Advogados do Brasil



PPBE-EM	- Políticas Públicas Brasileiras para a Educação do Ensino Médio
PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCN-EM	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PMEM	- Programa de Melhoria do Ensino Médio
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEI	- Plano Nacional de Educação Integrada
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREMEM	- Programa de Desenvolvimento de Ensino
PRODEM	- Programa de Ensino Médio
PROEP	- Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante
PRONASEC	- Programa Vinculado às Câmaras Rurais
PRODASEC	- Programa Nacional de Desenvolvimento de Ações Sócio Educativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas e Rurais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF	- Secretaria do Ensino Fundamental
SENTEC	- Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto
SESU	- Secretaria de Educação Superior
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA:.....	15
1.2. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	15
1.3. ESTRUTURA DA MONOGRAFIA.....	17
<b>2. A EDUCAÇÃO DO JOVEM ALUNO TRABALHADOR NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>18</b>
2.1. ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.....	18
2.2. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO NO ENTORNO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA .....	25
2.3. AS COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO EM CONTRAPOSIÇÃO À UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA .....	34
2.3.1. O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS E SUAS CONTRADIÇÕES.....	45
2.3.1.1. APRENDER A CONHECER?.....	45
2.3.1.2. APRENDER A FAZER?.....	48
2.3.1.3. APRENDER A VIVER JUNTOS?.....	52
2.3.1.4. APRENDER A SER? .....	54
<b>2. 4. ESTUDO/ ANÁLISE DAS DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES PARA A MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>60</b>
2.4.1. COMPETÊNCIAS PARA A FILOSOFIA NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO, SUA REGULAMENTAÇÃO E A RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO E A FALSIDADE IDEOLÓGICA DA CIDADANIA BURGUESA.....	72
2.4.2. A BUSCA PELA CONTRA- HEGEMÔNIA EM TERMOS DAS 'COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO - APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO'.....	76
2.4.3. A CATEGORIA CONTRADIÇÃO NAS 'COMPETÊNCIAS PARA A MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO - APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA' – A CONTRAPOSIÇÃO À FORMAÇÃO HUMANA ORIUNDA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	79
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>95</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se deu em termos de buscas, em: revistas, livros, teses/dissertações que dissertem sobre as transformações produtivas, formação das políticas educacionais para o ensino médio, ensino médio e competências, a formação do sujeito numa perspectiva da práxis. Com isso, tem-se por objetivo analisar a formação do trabalhador, particularmente no ensino médio. A perspectiva desta monografia, parte da compreensão da formação integral que inclua os aspectos humanos, científicos dentro de uma perspectiva omnilateral, em que para Marx o ser humano deve ser integralmente desenvolvido; e a sua educação deve buscar a libertação da pobreza e da dominação sócio-econômico-cultural na superação do hiato educacional entre ricos e pobres.

A dominação sócio-econômico-cultural, é conjeturada e prevista na Economia Política burguesa, também, pelas justificativas morais de Adam Smith<sup>1</sup>, para com a regulamentação nas relações de produção e da educação para o proletariado, em termos da busca por cidadãos adaptáveis ao mundo corporativo.

Educação das pessoas de fortuna não deve constituir preocupação para o Estado, pois estes podem arcar com os custos de uma instrução prolongada, antes de começar a trabalhar. Ao contrário, os filhos dos pobres se utilizam pouco tempo para se dedicar à educação, pois precisam começar a trabalhar muito cedo, então, o Estado deve garantir pelo menos as matérias essenciais: leitura, escrita e cálculo. As escolas devem também oferecer os princípios da geometria e da mecânica, pois são utilizáveis em várias atividades (SMITH, 1983).

Para Engels e Marx, a sociedade se desumaniza<sup>2</sup>, na medida em que o homem se aliena através da expropriação do trabalho, venda da força de trabalho para o capitalista, e que em conjuntura, a educação vem ocupar um papel coadjuvante no sentido da alienação do trabalho educativo, visto a combinação entre: educação intelectual, corporal e tecnológica. O artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases, colocando como finalidade do Ensino Médio 'a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.'

Porém é importante reafirmar, que '(...) as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias' MARX e ENGELS (2006); e que

---

<sup>1</sup> Autor de *A Riqueza das Nações* publicado em 1776, considerado o marco do liberalismo clássico, Estabelecia as bases científicas da economia moderna.

<sup>2</sup> Para SILVA (2000) a sociedade do conhecimento: modelo de sociedade consumista que exacerba o uso das tecnologias em detrimento do processo de humanização.

na contrapartida, através de uma formação humana, educação *omnilateral* é que é possível perceber o indivíduo num sistema maior, retificando relações burguesas estranhadas, e dê superação da divisão social do trabalho.

Segundo FRIGOTTO (1989, p. 9), o desenvolvimento da consciência crítica, dentro das velhas e adversas condições sociais, onde o trabalho por se tornar manifestação da vida, torna-se educativo e confronta-se com a tecnocracia<sup>3</sup>; e amplia a ótica da politecnicidade, através da dialética, na busca por vencer a subserviência hegemônica da escola, do controle da formação ideológica imposta pelo capital. Para RAMOS (2008, p.6) politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANNI, 1989, p. 17).

Na concepção de MARX (1996), o ser humano pode ser desenvolvido em termos de suas potencialidades num processo educacional que envolve, através da politecnicidade, uma totalidade: formação científica, política, estética e ainda visa à libertação do ser humano, opondo-se à alienação, formando seres genéricos e universalizados.

Deve-se evitar antes de tudo fixar a “sociedade” como outra abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. A exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *geral* da vida genérica, ou quanto mais à vida genérica seja uma vida individual mais particular ou *geral*. Como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e não faz mais que repetir no pensar seu modo de existência efetivo, assim como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e é para si, na sua generalidade, enquanto ser pensante. (MARX, 1987, p. 176)

Considerando que no artigo 22 da LDB nº. 9.394/96, é colocado em questão o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. SILVA (2000) vem destacar que há contradição entre os seguintes apontamentos fundamentais no ensino médio: ‘formação para o trabalho e cidadania’, ‘aprimoramento da pessoa humana’ e ‘desenvolvimento da autonomia intelectual e

---

<sup>3</sup> Sistema educacional em que se atende às exigências neoliberais, com base em fundamentos autoritários.

do pensamento crítico', sendo necessário, de forma imprescindível, resgatar a humanização no processo de escolarização da modalidade do EM.

O trabalho, no sentido ontológico<sup>4</sup>, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história<sup>5</sup> da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. Mas o trabalho adquire também um sentido econômico, como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico. (RAMOS, 2008, p.4)

Para DUARTE (2001) formação do omnilateral<sup>6</sup> é uma busca para que as faculdades espirituais e intelectuais deixem de ser utopia e se convertam numa exigência do processo produtivo. Mas a generalização da escola unitária é dificultada na medida em que a apropriação privada, neste caso o capitalismo, impede a generalização do acesso às tecnologias e a superação da divisão de classes.

Tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação da sua vida e sua efetivação sua desefetivação, uma efetividade estranha, a superação positiva da propriedade privada, isto é, a apropriação sensível pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das obras humanas, não deve ser concebida só no sentido do gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter. (...) A superação da propriedade privada é por isso a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram humana, tanto objetiva como subjetivamente. (MARX, 1987, p. 177)

Contudo para os PCNEM<sup>7</sup> (2000) na perspectiva da LDB e da CF, o EM, como parte da educação escolar, que tem a égide de vincular-se ao mundo do trabalho e bem como a sua prática social (Art.1º § 2º da LDB nº. 9.394/96), visa contaminar a prática educativa escolar, mediante vinculação orgânica.

Mas, é preciso que no desenvolvimento da contradição, a práxis da escola para a formação *omnilateral* do trabalho, traga no seu bojo toda a historicidade do modo de produção do trabalho, sua cultura em termos do domínio teórico, científico, de modo que o estudante possa superar o estado de alienação e tornar-se um sujeito crítico diante das necessidades de produção do capitalismo, e assim superar

---

<sup>4</sup> Para Ramos (2008, p.8) 'ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos'.

<sup>5</sup> Para Ramos (2008, p.8) 'histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva'.

<sup>6</sup> Formação humana que se opõe ao trabalho alienado: pela divisão social do trabalho de imposição ideológica

<sup>7</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

sua condição de homem alienado: individualista, egoísta, competitivo, supersticioso, envolvido por valores burgueses de produção e consumo.

Partindo do conceito de currículo como construção social, vale a pena considerar que para MANACORDA (2007, p.27), na perspectiva contemporânea, há ‘todo um mundo novo de conhecimentos e de disponibilidades para o homem, uma nova necessidade de *especializações* e, ao mesmo tempo, uma nova necessidade de *coordenação* do saber, de uma nova articulação entre o conhecer e o fazer, que transforma a vida do homem e exige homens novos’, mas ainda a escola está indecisa na formação desses novos homens. Não sabe se deve educar o produtor especializado ou ainda o consumidor desinteressado da cultura.

As rotinas de trabalho são aquelas que oprimem o jovem trabalhador, medem, regulam sua produtividade e também, por isso, o aluno passa a ter uma rotina de educação e trabalho, que permeiam: atrasos, cansaço, fome, trabalho, *stress*, desemprego, subemprego, e de conteúdos superficiais que acarretam as taxas de reprovação e abandono escolar.

Segundo ‘O Capital’, MARX (1996) o trabalho é atividade produtiva que visa um objetivo, uma condição de existir humano, que independe da forma da sociedade, mais de necessidade natural que medeia o metabolismo da vida humana, entre o homem e a natureza.

Na práxis, segundo VIGOTSKY (1996, p.89), é que decorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, em termos: ‘dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata’, que sempre tem uma base de conhecimento prévio e que ultrapassam condicionantes ou os hábitos específicos.

É necessário discutir que papel é cabível a educação da modalidade do EM, num posicionamento contra hegemônico ‘frente à modernização produtiva e dos desafios econômicos e políticos interpostos pela nova ordem internacional’, FERRETTI (1994, p.8) a educação *omnilateral*.

Através da educação *omnilateral*, é possível formar o ser social para o mundo real, diante da historicidade do sujeito e da história da produção cultural, mediante o trabalho, extirpando a mesquinhez da vida burguesa em termos das manifestações humanas, dentro da categoria totalidade em que se dá o desenvolvimento em todas as dimensões: da construção da moral do trabalhador buscando sua libertação,

ética, nos seus afazeres, na criação intelectual, artística, na afetividade na emoção, na utopia, na vida econômica, na política, na vida econômica.

### 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA:

O aluno/trabalhador precisa de uma formação humanizada, não alienada, e assim estar vivenciando a práxis, contrariando o discurso burguês de formação de reservas de mão de obra, em diversos níveis: qualificação, profissionalização, escolarização, e romper com o estereótipo curricular das competências em que o currículo da modalidade do EM vem carregar uma concepção hegemônica. Toda relação de trabalho se insere num contexto social e de lutas e de forças que se antagonizam e que entram em contradição com a divisão social e técnica do trabalho e que precisam ser trabalhadas no interior das relações de ensino aprendizagem na escola de EM.

Não é exigido oficialmente, que a racionalidade econômica seja o padrão definidor e que não se possa desenvolver a leitura de mundo; o pensamento crítico em âmbito político pedagógico, o qual é percebível para ZIBAS (2003), denotando compreensão histórica das relações estruturantes, pertinentes ao mundo econômico e social, no posicionamento que permite perceber a sociedade como passível de ser transformada. Segundo SAVIANI (2001) o aluno precisa continuar aprendendo, sem intervalos ou rupturas no processo de aprendizagem que vem desenvolvendo na modalidade do EF. Compreender os fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, aplicar na prática o conhecimento teórico que aprende nas disciplinas científicas.

### 1.2. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O tema a aprendizagem do aluno trabalhador na modalidade do EM- Ensino Médio, um estudo sobre as competências, escolhido mediante as relações de ensino aprendizagem, interpostas pelo currículo escolar, aos alunos/ trabalhadores. Caracteriza-se o reconhecimento de como a escola divide o tempo de ensino/aprendizagem, em termos da articulação dos conhecimentos dialogicamente necessários para a práxis reflexiva em contradição com o currículo de competências, colocado pela UNESCO (1996), em que o Banco Mundial (BM) e demais organismos, cooptado pelo Estado nas Políticas Públicas Brasileiras para a educação da modalidade do EM.

Neste quadro de interesses que articulam a estrutura do Estado na formulação de políticas públicas para a modalidade do EM, podem-se encontrar os interesses de *semiformação*, doutrinação e alienação na educação do aluno trabalhador. E eles podem ser ou não articulados nas escolas do EM, visando à contribuição dos sistemas educacionais na formação de mão de obra barata; e um mercado consumidor, para o capitalismo industrial diante no modo de produção flexível.

A classe dominante tem em seu favor a produção do saber elitista, classista oriundo da dominação capitalista no pensamento e da formulação social para o mundo do trabalho, que atinge a escola do ensino médio, e que uma vez transformado em prática pedagógica é distribuída e instituída na escola. Mas que, segundo SILVA (2007) op. cit. SNYDERS, não significa que seja transformado em saber absoluto e universal 'por que expressa o ponto de vista da classe a qual pertencem os intelectuais que a sistematizaram'; de outro modo, dentro do materialismo histórico dialético, serve para o desenvolvimento da contraposição, no desenvolvimento das contradições que emanam uma educação para a práxis.

É necessário, na organização do trabalho pedagógico, considerar as condições impostas ao aluno trabalhador do EM, tais como: adequar-se as rotinas da flexibilidade imposta ao mundo do trabalho, adequar seus horários, pouco se alimentar, dormir pouco, ir cansado para a escola. O estudante é levado a ambientar-se às disciplinas impostas pelo capital, adaptar seu modo de agir às formas de dominação que são criadas nas rotinas de trabalho (relacionamento, qualificação, organização do trabalho, ideologias); e que a escola reproduz muitas vezes sobre os estudantes, tomando como referência as políticas educacionais para a modalidade do EM, entre tantas outras demandas elitistas sobre o sujeito da educação.

Nesse sentido, a necessidade de investigar, o que a escola tem desenvolvido mediante as necessidades dos alunos trabalhadores e quais elementos históricos caracterizam a organização do trabalho pedagógico no espaço escolar. Com este objetivo, é procurado analisar o que os estudos e pesquisas têm apontado sobre o jovem aluno trabalhador, em especial as condições em que se educa e como educa.

]



### 1.3. ESTRUTURA DA MONOGRAFIA:

O estudo é iniciado, num primeiro capítulo a partir da análise das transformações no mundo do trabalho. No segundo capítulo, a formação do trabalhador no modelo de produção flexível. No terceiro capítulo a discussão da questão das competências.

A partir destas apropriações, buscaremos analisar a formação do trabalhador no ensino médio, buscando refletir sobre o tipo de formação proporcionada no atual modelo educacional.

Na análise das transformações do mundo do trabalho, é feito um levantamento histórico e político das relações históricas interpostas na sociedade brasileira ante a reestruturação produtiva do capital.

Na formação do trabalhador no modelo de produção flexível, é considerado as particularidades que constituem as exigências do capital, sobre o aluno trabalhador do ensino médio, e a contraposição *praxiológica*.

Na discussão a cerca das competências, é colocado mais profundamente em temos das competências na escola e os elementos fundantes que articulam o cotidiano escolar diante das configurações da flexibilidade no capitalismo.

Na análise da formação do trabalhador é reiterado, com foco nestes elementos, discute-se um sentido *contra-hegemônico* da educação no ensino médio.

## **2. A EDUCAÇÃO DO JOVEM ALUNO TRABALHADOR DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS.**

### **2.1 ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO:**

Num primeiro período, é criado no Brasil institutos de aposentadoria, pensões, e na educação houve grandes alterações estruturais, consolidadas em 1943, mas o desfrutar dos benefícios sócio- econômicos, aconteciam apenas para determinados grupos. Para RIBEIRO (2006, p. 4)

Em 1945 (...) houve um avanço nos processos de centralização institucionais e na incorporação de novos grupos sociais aos esquemas de proteção social, sob um padrão seletivo (plano de beneficiários), heterogêneo (plano de benefícios) e fragmentado (nos planos institucionais e financeiros) de intervenção social do Estado.

O Welfare States brasileiro existia<sup>8</sup> no sentido do controle dos movimentos dos trabalhadores através do aumento do poder burocrático e restrição para os trabalhadores, segundo MEDEIROS (2001) de caráter reformista, para controlar os gastos sociais, despolitizar as relações de trabalho, com inclusão controlada/elitista de alguns sujeitos oriundos das classes populares no processo educativo/escolar.

O período entre 1946/1964 tem as marcas legais do o funcionamento de um governo democrático em que os governos populistas se organizavam em torno dos interesses da burguesia industrial e assim articulavam a construção dos direitos do trabalho e de algumas reivindicações sociais.

Segundo ANTUNES (2003), o capitalismo brasileiro teve o padrão de acumulação industrial desenvolvido meados de 1950, mas ainda na condição da exportação de bens primários. Para CURADO (2008), o período entre 1933 e 1955, se caracteriza como industrialização restringida, num ritmo de acumulação endógeno do capital industrial.

A partir de 1955, para CURADO (2008), houve um alto desenvolvimento da industrialização pesada, durante a execução do Plano de Metas, o capital privado nacional veio se subordinar ao capital estrangeiro e aos investimentos do Governo. Em 1960, segundo SAVIANNI in FERRETTI (1994), com a teoria do capital humano e o enfoque da mão de obra no preparo técnico no desenvolvimento de recursos humanos, a educação passa ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico e social, elevadora do potencial do trabalho, considerado funcional ao sistema capitalista.

---

<sup>8</sup> Não existia no sentido do Estado do Bem Estar social, mas como um espelho das políticas estrangeiras.

A década de 190, segundo FONSECA (2009), coloca que a promulgação da LDB n.º4042 (1961), que repetia princípios da constituição de 1946, articulando-se às deliberações da UNESCO, subdividia-se no ginásio de quatro anos e o colegial de três anos, compreendendo o ensino secundário e técnico: industrial, agrícola, comercial e de formação de professores. Neste período, dava-se, a implementação dos primeiros planos educacionais que deflagraram a educação, incorporada nas metas decenais de entre 1956 e 1963<sup>9</sup>.

A fase que se inicia em 1964 é a fase da consolidação do sistema, que é políticas sociais. Para ANTUNES (2003) visava à produção de bens de consumo duráveis num mercado interno restrito, seletivo e corporativista, e que por outro lado, buscava a exportação de produtos primários e industrializados. Através da intensa exploração da força de trabalho é que se estruturava o padrão de aproveitamento da mão de obra, sendo também articulados: baixos salários, jornada de trabalho prolongada com ritmo intensivo, diante de um patamar industrial significativo de um país de inserção subordinada.

RIBEIRO (2006) coloca que em meados 1960, consolidava-se o sistema social brasileiro no que tange o conjunto de medidas legislativas, armação institucional e financeira do perfil da política social. Neste quadro ainda houve transformação urbana e industrial na estrutura social nacional. Para RIBEIRO (2006, p.4), 'no plano de políticas sociais é um processo radical, pois é nesse momento em que efetivamente organizam-se os sistemas estatais regulados na área de bens e serviços sociais básicos, superando a forma fragmentada e socialmente seletiva anterior'.

No Brasil nunca houve Estado do Bem Estar Social, também já foi apelidado segundo SAWAIA (2001) e estado de mal estar, visto a falta de condição para assegurar os anunciados direitos, mas que contribuem para a discriminação, exclusão, subalternidade. Para RIBEIRO (2006), nunca fora designado o mínimo necessário em termos estruturais: saúde, educação, habitação, renda e seguridade social. Portanto estes itens podem ser considerados em termos de América Latina, um direito mais de efeito discursivo (político/ institucional) do que efetivo, (acesso),

---

<sup>9</sup> No governo de Juscelino Kubitschek, houve privilégios no que tange aos investimentos no Parque Industrial Brasileiro, ajuste fiscal, emissão de papel moeda, abrindo a economia ao capital externo. No governo de João Goulart, era pautado o desenvolvimento econômico, combate a inflação e a diminuição do déficit público. Jango era aliado da UNE da Liga dos Camponeses, e do Comando Geral dos Trabalhadores, incomodava os grandes proprietários que elaboraram sua derrocada.

em termos de precarização do ensino, coadunados com a expansão do mesmo, explica em termos ideológicos a desigualdade de renda, mas não o justifica.

O Estado Brasileiro, numa perspectiva assistencialista<sup>10</sup>, de busca da universalização dos direitos sociais que exclui a população de trabalhadores assalariados invalidando e negligenciando as necessidades vitais do trabalhador e de sua família, demonstrando grande diferença se comparado com países europeus, visto que estes possibilitam aos sujeitos assistência privada e outros atendimentos que priorizam estes trabalhadores. No Brasil, segundo CASTELLS<sup>11</sup> (1980, p. 210) há uma 'tendência à organização do espaço em zonas de forte homogeneidade social interna e com intensa disparidade social entre elas, sendo esta disparidade compreendida não só em termos de diferença, como também de hierarquia.'

A partir da segunda metade do século XX, segundo MARTINS (2000<sup>12</sup>) o Estado vem se estruturar como provedor de políticas assistencialistas e clientelistas, a partir de 1980 esse padrão vem sofrer fortes críticas, vem gerar uma crise no modelo de Estado autoritário e centralizador (Regime Militar). Vem culminar a incorporação dos direitos sociais como direitos legais de cidadania (burguesa) na CF de 1988.

O financiamento público<sup>13</sup>, segundo RIBEIRO (2006), entra em falência, também é diminuída a participação, pois as políticas existentes são oriundas de um modelo conservador não correspondem às necessidades básicas populacionais. Juntamente com a crise de funções e papéis, o Estado restrito, não diminui o seu poder com a terceirização, desregulamentação, privatização, mas caracteriza o aumento da oferta do setor privado através da redução da capacidade de intervenção direta.

Oferece, contudo, segundo MEDEIROS (2001), novas formas de controle e regulamentação, assegurando aos capitalistas o retorno do capital na forma de lucros mediante a reprodução da exploração do trabalho transformado e. Ao realizar sua função de dominação de classe, administra interesses imergentes entre as

---

<sup>10</sup> Mais recentemente, no governo Lula (2002-2010), foi implantada Bolsa Família, que em 2006 atendeu 11 milhões de pessoas, e bem como o projeto Renda básica de cidadania.

<sup>11</sup> CASTELLS, M. A questão urbana. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

<sup>13</sup> RIBEIRO, Eduardo A. Werneck Apontamentos históricos do sistema do Bem Estar Social na América Latina e no Brasil. Revista Multidisciplinar, 2006.

classes dominantes e dominadas. Neste jogo, impõem limites, operam na provisão de regras de ampliação internacional, ressaltando os valores universais das democracias ocidentais burguesas em termos de acumular capital, e bem como, garantir sua estrutura de reprodução social, através da configuração hegemônica burguesa do Estado.

Segundo FERRETTI (org) e HIRATA (1994, p.128) ‘a evolução das qualificações e da divisão social do trabalho, conseqüente às mudanças tecnológicas e organizacionais na empresa, mudanças que configuram hoje a emergência de um novo paradigma produtivo, considerado alternativo ao fordismo’ e indica a separação o que é distinguível entre qualificação formal e qualificação tácita. No desenvolvimento do regime de produção fordista<sup>14</sup> conjuga-se o disciplinamento, o cumprimento de regras, o isolamento durante o trabalho na linha de produção. A LDB nº. 5692/71 passa a constituir a égide de enfatizar a censura e a falsa reflexão, através da: hierarquização de funções; racionalidade; o enfoque sistêmico; o controle e a parcialização do trabalho pedagógico.

No Brasil, de forma centralizada, o aparelho estatal identificava em meados de 1970, segundo RIBEIRO (2006, p. 4) ‘fundos de créditos que vão apoiar e financiar os esquemas de políticas sociais, princípios e mecanismos de operações e as regras de inclusão e exclusão social, marcam a forma completa do sistema (...)’. O período caracterizava esgotamento estatal e crise organizacional, financeira, visto a expansão estrutural, a formação do mercado consumidor mundial e a constituição de blocos econômicos e bem como a resistência dos trabalhadores à produção fordista, acentuada pela crise energética.

O Estado para RIBEIRO (2008) vem transitar entre centralizar e regulamentar, visando descentralizar e assim respaldar as medidas de desregulamentação econômica e legislativa; transitando do modernismo, com um teor ético, para o *pós modernismo*. Colocam ‘novas considerações’ sob a base técnica do trabalho, caracterizando a reestruturação produtiva, numa relação que o capital manipula: a elaboração, legitimação, institucionalização, constituição e inculcação do currículo do EM na educação brasileira.

---

14 O sistema de produção dominante mundial da década de 70 é o fordismo, aplicando modelos do taylorismo ou organização científica do trabalho onde o operário desqualificado dá lucros para a empresa produzindo uma demanda restrita e a mecanização, diversificada através de um trabalho em equipe, o trabalhador hábil para operar várias máquinas diferentes/ hábeis para trabalhar em outras funções quando precisar, uma organização flexível do trabalho integrada em que predomina a racionalização do trabalho, separando engenheiros e técnicos.

(...) assenta-se na adoção de novas tecnologias que se utilizam da microeletrônica e do processo e de circulação de mercadorias e serviços; e na adoção de novas formas de organização e gestão da produção inspiradas no modelo japonês, que demandam participação ativa por parte do trabalhador no processo de trabalho. (...) incorporam o espírito do novo capitalismo e impregnam todos os espaços de formação'. RIBEIRO (2008, p.64)

Segundo MARTINS (2000, p.71) a década pertinente a 1970, é marco histórico em termos de transformações e mudanças na busca pela produtividade e eficiência na economia nacional, no vigor das normas legislativas, nas novas exigências efeitos do capitalismo tardio: desemprego, terceirização, informalização das relações de trabalho, a vulnerabilidade social, na superação e transição do modelo taylorista-fordista, no entorno da acumulação flexível. A crise estrutural, que se dá a partir de 1973, GOUNET (1999) caracteriza crescimento débil de demanda, saturação do mercado, sobretudo, de automóveis.

No currículo imposto a década de 1970, segundo RIBEIRO (2008) há a periodicidade da taxonomia de objetivos de Bloom, que vem colocar objetivos comportamentais, cognitivos, afetivos e psicomotores, primando pela objetividade e a instrução programada de Thomas S. Nagel e Paul T. Richiman, traduzido por Cosete Ramos, limitando e hierarquizando conteúdos e saberes de forma linear, cumulativa, mecânica e fragmentada.

No sistema empresarial e produtivo, provenientes da cultura da fábrica, implicava-se trabalhar com um número reduzido de operários e máquinas GOUNET (1999, p.66) 'a idéia básica do sistema Toyota é a total eliminação do desperdício. Os dois pilares que sustentam essa idéia, e permitem concretizá-la são: 1.a produção *just-in-time*<sup>15</sup> e 2.a autoativação da produção<sup>16</sup>.

Para FONSECA (2009) era buscada formação de gerentes eficazes, para atender as finalidades do modelo produtivo dominante, com concepção empírico-positivista de ciência, e para tais, foram desenvolvidas Políticas Educacionais que estão em detrimento de um currículo construído socialmente, colocadas no I Plano Setorial de Educação (1971) que compunha 33 projetos, tais como: a Carta Escolar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), o Programa Intensivo de Mão de Obra, entre outros. Com eles, foram criados distritos geoeducacionais e bem como órgãos especiais de

---

<sup>15</sup> O ohnismo coloca que se produz aquilo que se demanda.

<sup>16</sup> Capacidade da máquina funcionar sozinha.

gerencia, tais como Programa de Ensino Médio (PRODEM) e o Programa de Desenvolvimento de Ensino (PREMEM).

O mercado, para RIBEIRO (2008) se alarga, num novo perfil do mercado consumidor, e que neste contexto, é exigido para a formação do trabalhador: saber tácito ao trabalho; o saber e o fazer no processo produtivo com consistência para produzir e ao mesmo tempo alimentar a máquina industrial capitalista, na égide de condicionar sujeitos competitivos e consumidores. Nestes termos, são colocadas para o trabalhador, as seguintes habilidades, visto a heterogeneidade taylorista/fordista e outros de natureza integrada e flexível:

Capacidade de pensamento autônomo, uso do raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, capacidade de estar constantemente informado e atualizado, capacidade de aprender constantemente, facilidade de adaptar-se às mudanças, domínio das diferentes formas de comunicação. RIBEIRO (2008, p.65)

E, continuamente, em meados de 1980<sup>17</sup>, o contexto histórico brasileiro, segundo ANTUNES (2003), com o findar da ditadura militar o padrão produtivo, começa a mudar em ritmo lento e com particularidades diferenciadas, sofrendo mudanças, alterações organizacionais e tecnológicas no processo produtivo, e de serviços diante da 'nova divisão internacional do trabalho', fruto do capitalismo 'hipertardio'. No período de Governo José Sarney, as empresas passam a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos e novas formas de organização social de trabalho e gênero. O Brasil vem sair da ditadura militar com o apoio de organismos classistas tais como a OAB e a CNBB, ampliados pelo caráter clientelista do Estado, no controle de verbas e recursos.

Ainda em 1980, segundo ANTUNES (2003), inicia-se o uso do sistema *just-in-time* baseada em *team work* dos programas de qualidade total ampliados no processo de microeletrônica. Métodos participativos, em que os trabalhadores tornavam-se envolvidos nos planos das empresas que levavam a redução de custos da força de trabalho e aumento da produtividade pela intensificação da jornada de trabalho, a implantação dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's), sistemas *just in time* e *kanban* e heterogeneidade nas linhas de produção.

Segundo FERRETTI (1994), os princípios de eficiência e produtividade com centralização no produto final integrando várias atividades, visando qualidade e os

---

<sup>17</sup> Neste período para BOLOGININI (2007) surgem forças vinculadas às classes trabalhadoras: Partido dos Trabalhadores (1980); Central Única dos Trabalhadores (1983); Movimento dos Sem Terra (1984). Os movimentos sociais se impunham de forma crítica e propositiva e as classes dominantes buscavam a hegemonia de classe junto a configuração do Estado Nacional.

prazos de produção, menos tempo, menor distância, processo de melhoria contínua e de cooperação entre trabalhadores, empregados de acordo com as características e necessidades de cada empresa.

Para MARTINS (2000, p.71), consolidam-se em meados de 1990:

(...) setores de produção inteiramente novos; novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros; novos mercados; mudanças no padrão de desenvolvimento desigual; compreensão do espaço e do tempo; níveis altos de desemprego estrutural; rápida destruição e reconstrução de habilidades; ganhos modestos e retrocesso do poder sindical.

Em 1990<sup>18</sup>, segundo FERRETTI (1994) o modelo da especialização flexível vem representar o incremento das inovações organizacionais e tecnológicas, a descentralização e a abertura ao mercado internacional. Representa a amplitude possível na organização da produção, na fábrica, nas qualificações, na mobilidade do trabalhador, no trabalho temporário, na variação de empregos em determinado tempo de trabalho.

Os empresários apresentavam sua ofensiva ideológica, que caracterizava a adequação da educação ao modelo japonês, representando o estigma social imposto ao trabalhador que passa a ser caracterizado como flexível. Segundo FERRETTI (1994, p. 130) 'polivalente, multifuncional, não tem uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo produtivo em que se insere'. Vem ser tratado: a capacidade de pensamento, decisão, iniciativa, responsabilidade de consertar e fabricar, na administração da produção e na qualidade a partir da linha de produção que se diferencia da lógica taylorista, ao executar múltiplas tarefas e cooperar com o capital. É exigido deste trabalhador:

(...) capacidade de desenvolver toda sua potencialidade de aprendizagem e de trabalho; a emergência da política da diferença; a eleição do conhecimento, como mola propulsora desta última etapa de desenvolvimento do capitalismo, constitui o caldo cultural que tem permeado mudanças operadas no conceito da educação necessária para formação da mão de obra. MARTINS (2000, p.72)

As novas tecnologias reforçam a divisão do trabalho e desqualificam a mão de obra. Isso é constatado, segundo FERRETTI (1994, p.131) 'uma requalificação dos operadores, ou uma reprofissionalização, com o aprofundamento da automatização de base microeletrônica nas indústrias' e isto em vista a adoção de

---

<sup>18</sup> Para BOLOGININI (2007), empresários ligados a FIESP-Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e CNI-Conselho Nacional da Indústria, defendiam a escola tecnicista e dogmática, a CUT defendia a educação dos trabalhadores para a escola unitária e politécnica. Em 1992 o Fórum-Capital/Trabalho propõe a Carta Educação, colocando a modernização produtiva associada à educação básica. Flexibilização do trabalho com redução do custo de mão de obra como falsa estratégia para reduzir o desemprego. A Fundação Bradesco coloca em 1992 que o Estado deve intervir para que os trabalhadores acompanhem as mudanças no setor produtivo. Em 1995, a empregabilidade estava relacionada às novas competências, que ignorava as contradições sociais entre emprego e educação.



modelos de organização industrial adotadas na organização do trabalho como qualificadoras nas oportunidades de formação profissional abertas pelas inovações empresariais nas modalidades de execução das atividades produtivas.

## 2.2. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO NO ENTORNO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.

Diante das constantes inovações tecnológicas, FERRETTI (1994) e das imposições da globalização pós Consenso de Washington (1989)<sup>19</sup>, cujos efeitos vêm atingir o mundo do trabalho ao colocar que o Estado teria funções limitadas na prestação de serviços públicos essenciais, e bem como provocava a construção de um currículo voltado para a modalidade do EM com preposições da cultura da firma, articulando a educação escolar sob à ótica do capital.

A educação escolar vem formar os jovens trabalhadores segundo seus critérios de competências, com implicações de uma formação de acordo com ditames mercadológicos. Segundo MARCUSE (1979) é caráter do trabalho a integração do trabalhador na sociedade capitalista, caracterizando a existência social do sujeito, numa comunidade mecânica que integra o trabalhador à fábrica, sendo que o trabalhador sofre para participar da aprendizagem dos problemas técnicos.

Os trabalhadores são presos por elos sociais e profissionais e materiais em que o homem é reduzido à condição de coisa. Segundo MARCUSE (1979, p.49) 'a falta de liberdade – significando a sujeição do homem ao seu aparato produtivo'. Trabalhadores, organizadores, administradores se tornam dependentes da maquinaria que é impulsionada sua expansão pelas necessidades crescentes do mercado. A dominação se perpetua e se estende não através da tecnologia, mas como tecnologia e esta garante a legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura.

Coloca-se no mundo do trabalho, a exigência do modo de produção flexível, modo de produção em que são modificadas as relações de trabalho em termos de execução de trabalho, tornando o sujeito em *Capital Humano*. A produtividade é imposta para com a classe trabalhadora, personificando nas exigências para o

---

19 1- Ajuste fiscal; 2-Redução do tamanho do Estado; 3- Privatização; 4- Abertura Comercial/Mercado Global; 5- Fim das Restrições do Capital Internacional; 6- Abertura Financeira; 7- Desregulamentação da Economia; 8- Reestruturação do Sistema Previdenciário; 9- Investimento Infra-estrutura; 10- Fiscalização dos gastos públicos.

trabalho: flexibilidade, polivalência, capacidade de iniciativa, integração, aptidão para trabalhar em equipe, entre outras. Segundo RIBEIRO (2008) os sujeitos são envolvidos no discurso da empregabilidade, da aptidão para conquistar e permanecer no emprego, para BARROS (2010, p. 29) 'chamados a contribuir com os processos de trabalho, tanto do ponto de vista das inovações tecnológicas do e no trabalho, quanto no ponto de vista do envolvimento com os processos de trabalho'. A subjetividade do operário, vista como potencialidade, passa a atender a lógica da empresa, qualificando-se no trabalho e a partir do trabalho<sup>20</sup>, sob a égide do controle do capital.

A acumulação flexível segundo BARROS (2010) se apropria do saber dos trabalhadores no executar de suas atividades, fazendo-os envolver a lógica empresarial familiar, sufocando a capacidade de lutas de classes, pois os trabalhadores são explorados e são tidos como parentes e nisto os patrões obtém a mais valia. E ainda, colocam a disposição o tempo ocioso do trabalhador para aumentar sua produção com poucas compensações salariais ou noutros casos, nenhuma.

A tecnologia para MARCUSE (1979) serve para instituir novas formas de controle e coesão social. A escola inculca com a ideologia da tecnologia, caracterizando o predomínio da racionalidade técnico-instrumental própria do sistema produtivo. A técnica toma conta da vida e cria coesão social, traz o novo. O mesmo acontece com a cultura, cada vez mais vai perdendo espaço para diálogos circundantes as expectativas de consumo, pois a sociedade tecnológica é um mundo sistêmico.

A escola é constantemente bombardeada em termos curriculares. Mas é preciso colocar em xeque o acesso e a permanência do jovem trabalhador, bem como a qualidade do ensino e aprendizagem diante dos avanços tecnológicos; uma vez que, a tecnologia fragiliza os trabalhadores/estudantes, segundo MARCUSE (1979, p.19) 'um sistema de dominação que já opera nos conceitos e na elaboração de técnicas', organizando, desenvolvendo saberes e experiências na vida diária pelo nível de cultura material e intelectual atribuído pelo conhecimento tecnológico. A racionalidade tecnológica vem transformar-se em racionalidade política.

---

<sup>20</sup> O parecer CNE/CEB nº. 16/ 99, coloca como competência profissional 'a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.'

É preciso considerar, segundo BARROS (2010), os saberes, as experiências dos alunos com o trabalho na sua relação com o saber escolar. Verificar qual a relação orgânica do conhecimento obtido com o conhecimento de sala de aula, a contradição do trabalho como princípio educativo levando em conta categorias: trabalho, classe, experiência e saberes.

Os sujeitos são impedidos de conquistar seu papel ativo no sistema produtivo e que é destinada, para MARX (1996) a formação do exército industrial de reserva de mão de obra<sup>21</sup> a fim de converter em mão de obra barata quando precisar; transformando em força de trabalho necessária para a composição do capital orgânico, extraindo o máximo de mais-trabalho dos trabalhadores que recrutou; porém, mantendo uma população supérflua de reserva, pois o capitalismo vem se pautar na desigualdade e na pobreza. Poucos alunos voltam para seus estudos mesmo diante das dificuldades que lhes são impostas, buscando certificados que possibilitem o trabalho, de modo que venha escapar da subproletarização. Os trabalhadores empregados ou não precisam se organizar de modo que seja possível reverter este quadro social de total exploração.

A escola na sociedade moderna se dispõe, 'a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centralizada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a exigência de generalização da escola' (SAVIANNI in FERRETTI, 1994, p.155). É na indústria que a ciência se incorpora, como potencia material no processo produtivo. Segundo SAVIANNI (in FERRETTI, 1994) a escola se liga ao progresso, por isso vem formar para a cidadania, para os direitos e deveres centrados na cidade e na indústria e a vida moderna. A escola vem absorver as funções educativas que antes se desenvolvia fora da escola, e nisto as funções da família passam a ser assumidas na forma escolar, visto a expansão do tempo de permanência nas escolas. Uma das funções colocadas para a escola é a de alimentar e de propiciar o crescimento físico, literalmente.

A escola da modalidade do EM, vem cuidar de tudo, segundo SAVIANNI (in FERRETTI, 1994) menos de ensinar, instituindo e legitimando ideologias, e nisto a educação escolar no sentido hegemônico, vem a ser a forma dominante de educação. Adam Smith vem afirmar que a instrução aos trabalhadores é importante por que possibilita a convivência em sociedade e de inserção no processo produtivo,

---

<sup>21</sup> Identifica como na forma flutuante, latente, estagnada e também o pauperismo.

tornando o sujeito mais hábil para viver na sociedade moderna, beneficiando os donos do poder, do dinheiro e do capital. A contradição entre classes marca a questão educacional e o papel da escola, pois a sociedade burguesa coloca uma escola para as elites com formação intelectual e a escola das massas que se limita à escolaridade básica e que se restringem as determinadas habilitações profissionais.

A qualidade educacional se definia no Brasil, segundo FONSECA (2009, p.161) 'elo objetivo de formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação'. Nos seguintes dez anos, o sistema educacional foi objeto de reformas para atender a expansão de vagas, ampliando a oferta de educação pública em todos os níveis e EF para oito anos. Muda-se qualitativamente o ensino secundário, substituindo as disciplinas que tinham cunho erudito e humanístico para as de cunho técnico, dando o acesso à universidade através do vestibular.

Entre 1970 e 1990 o BM vem ser angariador político, regulador do estado mínimo, e financeiro da educação básica em colocações que desvalorizam os docentes, aumentando o número de alunos nas salas, emitindo relatórios com orientações para a educação brasileira, avaliando seu rendimento e custeio, com estratégias políticas, de caráter econômico.

E necessário considerar que as grades curriculares nas escolas para o ensino médio, dispostas os componentes curriculares pela LDB nº. 5692/71 e legislação complementar, segundo DOMINGUES (2000), um núcleo comum que se formou pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia, ocupando quase toda carga horária do curso e uma parte diversificada, que incluía a preparação para o trabalho, e que colocava como disciplina ou poderia ser desenvolvida integrada com todas as matérias do núcleo comum.

No Brasil, entre 1975 e 1979, segundo FONSECA (2009), foi mantido o II Plano Setorial com o veio de formação do homem útil ao país, considerava-se a mão de obra como recursos humanos para o desenvolvimento e explicita-se a intenção de adequar o ensino básico ao novo setor produtivo, consolidando-se com base nas novas tecnologias, constituídas nos planos: técnico, administrativo e organizacional. Os objetivos do I Plano Setorial, mantidos em termos:

(...) adequação dos conteúdos, métodos e técnicas do ensino as necessidades – regionais e locais- da clientela; adequação dos resultados do sistema educacional aos requerimentos da estrutura ocupacional; incremento da oferta de ensino, na

modalidade escolar ou não escolar; treinamento de docentes in loco; elaboração de modelos de objetivos de ensino; treinamento de pessoal, visando à modificação da conduta funcional dos trabalhadores. FONSECA (2009, p.162)

No Plano Setorial de 1975 no Brasil, segundo FONSECA (2009), complementa-se a proposta PNEI, financiada pelo BM, mobilizando a qualificação antecipada de mão de obra, e no caso do analfabetismo, a ação do MOBRAL, para eliminar estoque de analfabetos adultos. O ensino profissionalizante não dava acesso aos níveis superiores e o ensino de qualidade era restrito as classes sociais mais altas nos cursos pré-vestibulares. A escola particular era considerada de melhor qualidade na promoção aos cursos superiores.

O terceiro Plano Setorial, segundo FONSECA (2009) se deu entre os anos de 1980 e 1985 nas ambiências democráticas do fim do governo militar congregava-se entidades acadêmicas e representativas do setor educacional e o pessoal técnico das administrações estaduais e municipais. Atendia-se aos reclamos das classes medias e altas numa alternativa de preparação para o trabalho. Dava-se continuidade ao segundo plano com adequação dos conteúdos, métodos e organização da escola, visto as especificidades dos grupos sociais. Procurava-se formar antecipadamente para o trabalho, nas escolas das áreas mais pobres no âmbito dos programas nacionais PRONASE/ PRODASEC, havendo conteúdos de formação para o trabalho nas quatro primeiras séries da modalidade do EF.

As características autoritárias do período militar segundo FONSECA (2009, p. 163) deram-se marcadas 'pelo arrefecimento da mobilização social e pela intensificação dos acordos de cooperação com agências de fomento econômico e bancos internacionais'. O ensino foi organizado por níveis e modalidades discriminadas pelas características da clientela, significando qualidade educacional, adaptando a estrutura e os conteúdos do ensino à divisão econômica do trabalho e das classes sociais.

A Nova República, período que prossegue o regime militar trouxe consigo o âmbito da mobilização dos setores organizados da sociedade, no rumo de políticas sociais mais democráticas nas CBE e do FBDEP, norteadas pela ANC de 1988, originando um debate.

Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública congregaram partidos políticos, educadores, estudantes, sindicatos, moradores de bairro e associações de pais, tendo como norte a elaboração de propostas para a futura Assembléia Nacional Constituinte de 1988. O ensino médio teve centralidade nos debates, dando origem ao documento: Subsídios para a elaboração de políticas para o ensino médio. FONSECA (2009, p. 164)

Segundo FONSECA (2009), nos entremeios da crise estrutural do capitalismo, buscava-se com um novo conceito de qualidade, que não se limitava aos aspectos técnicos e quantitativos do sistema, o trabalho dos conteúdos significativos (científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos) o desenvolvimento das relações sociais, inclusive as de produção para que o empregador viesse se apropriar mais intensamente das habilidades intelectuais dos trabalhadores formados pelo ensino médio e que até então eram ignoradas.

Com o governo de Collor de Melo, segundo FONSECA (2009), em 1990, foi implantado um ciclo nacional de estudos para subsidiar o Plano de Ação do governo para o quinquênio, abrangendo o período de 1990 para 1995. Neste período, foram desenvolvidos vários documentos com diretrizes, princípios e metas, e dentre as propostas estava o compromisso ideológico do Estado com a qualidade social da educação para a cidadania e para atender as demandas da modernidade. A qualidade da educação foi marcada pelo provimento de insumos (bens ou serviços), recursos educacionais para garantir a permanência do aluno na escola, debatida em ciclos de estudos para a busca da formação do espírito crítico, racionalidade tecnológica.

A alusão à modernidade dizia respeito à intenção de modelar a educação segundo a nova estrutura do Estado que se instalava no Brasil e que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo, com suas estratégias de Estado mínimo, controlado por sistemas nacionais de avaliação e de fiscalização, além da desideologização do debate educacional. FONSECA (2009, p.167)

Segundo FONSECA (2009) o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), colocando mudanças na Reforma do Estado sendo a primeira substituir a administração pública pela administração gerencial, sendo as ações em formas de projetos e incluídas no plano plurianual do MEC. A meta central seria a ampliação da oferta do ensino fundamental e depois as exigências, segundo FONSECA (2009, p. 169) 'de qualificação do trabalhador para a nova estrutura do mercado, o ensino médio sofreu uma reforma, sendo desmembrado em duas modalidades distintas e independentes: a modalidade do EM, de conteúdos gerais, e o ensino técnico profissionalizante'.

A EB, segundo RIBEIRO (2008) passou a ser avaliada, amplamente pelo SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, na medição do desempenho da escola e do aluno e como referencia da qualidade educacional, operando com o

referencial de competências<sup>22</sup>, com base no desempenho, como definidora da formação pretendida, e o ENEN, com base na LDB, que vem resultar as DCN para diferentes níveis de ensino e modalidades, sob a forma de Pareceres e resoluções do CNE, com o sancionar do poder executivo. Neste período busca-se também a mobilização do PNE - abrindo oportunidade para os planos municipais e estaduais em meio a debates dentro dos Planos Plurianuais de Governo, centrado na equalização de oportunidades.

Em 1998 é levado a cabo o FUNDEF, que segundo FONSECA (2009, p.170) 'buscou adequar o aprendizado ao conceito operacional de custo-aluno qualidade, quantidade e variedade dos insumos necessários ao processo de ensino aprendizagem, com um nível mínimo de despesas'. As propostas apenas tangenciavam a qualidade educacional, dando centralidade aos meios e logrando a equidade na oferta de ensino e o controle social sobre os recursos. Entre as metas do plano estava a gestão escolar, visto o inciso I do artigo 13 da LDB nº. 9394/1996 atribuindo a elaboração do PPP, mediando o diálogo entre a escola com o campo científico e também com as instâncias de decisão política.

Segundo FERRETTI e FARIA (1994, p.88), o entorno de trabalhadores educados e preparados para enfrentar desafios da sociedade moderna, existe a necessidade de saber 'ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, trabalhar em grupos para a resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca', aproveitando a criatividade dos trabalhadores na produção da inovação e o desenvolvimento de tarefas de correção do produto nas firmas.

Gui Lê Boterf apud Perrenoud (2002) op. cit. RIBEIRO (2008) coloca as competências para os desafios da sociedade moderna em torno de um processo de mobilização e execução eficaz das funções de um sistema, operando raciocínios, conhecimentos ligados ao sistema produtivo, acionamentos de memória para operar o sistemas, avaliações para corrigir as disfunções dos sistemas, nas capacidades de relacionamento e de esquemas comportamentais.

---

<sup>22</sup> Para RIBEIRO (2008), o enunciado das competências do currículo do ensino médio brasileiro, tem base teoria psicogenética de Jean Piaget, com a idéia de competência cognitiva. Tem base no desempenho enunciado por Chomsky, que constitui a manifestação das competências individuais em situações concretas, na interação social, visto a construção e reconstrução via mediações culturais, integrando o social e o biológico.

A CF de 1988 (BRASIL, 1997), segundo KRAWCZYK (2003), vem definir como dever do Estado a progressiva universalização do EM gratuito, em que a LDBEN - promulgada em 1996, coloca a necessidade de integração deste nível com ensino básico, educação infantil e ensino fundamental, por isso a educação para o trabalho interposto no ensino médio, precisa ser avaliado também nos demais níveis, como articula o currículo diante da miséria e espoliação do futuro aluno trabalhador ou excluído dos sistemas educacionais ou quando inserido no mercado de trabalho, para SENETT<sup>23</sup> (2000) perdendo o controle do trabalho e da vida, nestes termos, a vida escolar.

No Brasil, os índices de matrículas no EM, conforme KRAWCZYK (2003) sempre foram constrangedoras quando comparados a outros países principalmente devido à tendência de correção de fluxo no interior do sistema e em termos das exigências do capitalismo internacional e seus organismos reguladores. Assim a clientela do ensino médio vem ser cada vez mais heterogênea em termos socioeconômicos e de composição etária, num sistema ineficaz, havendo grande defasagem idade/ série e a falta da garantia dos conhecimentos necessários relativos ao período.

O cenário educacional, segundo KRAWCZYK (2003), aponta para expansão do ensino médio, caracterizando: baixa qualidade, privatização da gestão, déficit educacional, excluindo, enquadrando, classificando, selecionando os estudantes, ocasionando o fracasso escolar e/ou realimentando o ciclo da realidade social da pobreza e da precariedade, legitimando e favorecendo a desigualdade.

A reforma político educacional, reflete diretamente sobre o trabalho docente, sobre a dinâmica institucional da escola, sobre a realidade educacional do aluno\trabalhador, em termos da sua possibilidade ou não de sucesso escolar, diante dos reflexos do capitalismo que medeiam a contradição entre capital e trabalho. O aluno que segundo RIBEIRO (2008) abstraído das relações sociais, cujas competências são avaliadas numa conotação individual', podendo o sujeito, ser avaliado como aquele que é e não portador dos requisitos para o exercício do trabalho.

O sentido do trabalho escolar do professor é para ENGUITA (1993) de submissão à mera execução, visto o sentido ideológico que coloca que estes são

---

<sup>23</sup> SENNETT, Rua A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução: Marcos Santarrita. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.



incapazes de conceber o currículo ou a pedagogia, e nestes termos, passam a ter dificuldades no controle das decisões didáticas e sendo eliminadas na coordenação entre os docentes, visto que o conhecimento vem de fora, e nisto o conhecimento é reduzido a uma série de habilidades que são acumuláveis e calculáveis, tanto no conteúdo quanto na forma da transmissão do conteúdo.

(...) a partir de 1997, aproximadamente as secretarias passam a elaborar, a pedido do Ministério da Educação, um documento base com o planejamento de ações e metas nas áreas técnico-administrativa e pedagógica previstas no âmbito da reforma da sua rede de ensino médio, objetivando ser beneficiadas com o Programa de Melhoria do Ensino Médio, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID. KRAWCZYK (2003, p.172)

Os investimentos segundo KRAWCZYK (2003) são voltados para a adaptação da rede física e a melhoria da infraestrutura das escolas. A reforma do ensino médio assemelha-se com remodelação física com uso de materiais de baixa qualidade e pouca durabilidade: consertos diversos, instalação de ventiladores, restauração de banheiros, biblioteca, laboratório, rede elétrica. Não se reconhece as mudanças decorrentes da inovação curricular e o sentimento docente aparece na revalorização de seu lugar de trabalho.

Segundo a Resolução N.º 15/98 do CNE, a nova concepção curricular segundo KRAWCZYK (2003, p.175) 'deve ser interdisciplinar e contextualizada, de forma que: as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias, da história, da sociologia, da filosofia estejam presentes em todos os momentos da prática escolar'. No currículo do ensino médio, alguns conteúdos a serem oferecidos aos interesses diversificados e as inclinações dos alunos e ao mesmo tempo articulados com a base nacional comum dos PCN. Estas condições não garantem as condições de flexibilidade curricular suposta. A falta de recursos didáticos, que seriam adequados para a prática pedagógica pressuposta, tais como computadores, laboratórios e livros didáticos e a falta de qualificação que levam ao ensino tradicional, evitando o acesso à informação atualizada e variada.

Segundo KRAWCZYK (2003) as escolas são livres para elaborar suas grades curriculares, de acordo com os princípios estabelecidos pelo MEC, pode definir propostas pedagógicas curriculares. Mas ainda há a falta de identificação com os Conceitos chaves dos PCN, tais como interdisciplinaridade e competência, que são interpretados de formas diferentes por professores e alunos.

As competências segundo MARCUSE (1979) em termos do progresso da racionalidade tecnológica liquidam os elementos que formam a cultura superior

numa cultura de massa. A cultura superior se contradiz com a realidade social que é perturbada por seus ideais e verdade, a liquidação da cultura bidimensional ocorre pela incorporação da ordem estabelecida. Nestas escolas, as palavras liberdade e realização perdem o significado sendo a perversão um indício da sociedade industrializada.

As instituições têm dificuldades para criar alternativas curriculares e de levar à prática por meio de providências concretas, inovações para melhoria do ensino, segundo KRAWCZYK (2003, p.177) 'as condições reais de trabalho, salariais e de formação docentes, a ausência de políticas para mudar essa situação e a falta de espaço da categoria da definição das políticas educativas'.

Segundo KRAWCZYK (2003) os docentes, em geral, caracterizam-se por pouco conhecer a vida de seus alunos: 'onde e com quem moram, as atividades que realizam além de ir à escola, como ocupam os finais de semana, as características de suas famílias, suas expectativas e possibilidades futuras', não verificam a materialidade do que constitui o jovem aluno percebendo o ensino noturno como uma organização de hora aula menor que o diurno e sem intervalos, adaptando seu planejamento com menos atividades e conteúdos de ensino.

È também uma referência à responsabilidade do Estado, segundo FONSECA (2009), a garantia da oferta, o acesso e a permanência de todos no sistema de ensino. A qualidade vem se articular com o direito individual no qual a ampliação da escola fundamental vem estimular que sejam procurados os níveis subseqüentes de ensino e que sejam superados o aprendizado insuficiente e os altos índices de reprovação e abandono escolar.

### 2.3. AS COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO EM CONTRAPOSIÇÃO UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA:

O artigo 22 da LDB nº. 9394/96, dispõe: '(...) a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores'. (BRASIL, 1997).

O parecer segundo ZIBAS (2003) nº. 15/98 da Câmara da Educação Básica do CNF vem fundamentar a resolução nº. 3/98 do mesmo órgão, e propõe as novas DCNEM, apresentando dificuldades e impossibilidades de interpretação aos especialistas ao embaralhar as ideologias críticas e conservadoras, que estes

vieram a considerar um inferno semântico, emaranham-se numa tentativa de validar as performances da produção capitalista, considerando as competências no EM.

Ainda segundo o Parecer CEB\CNE nº15\98, uma onda de adolescentes, referindo-se ao aumento progressivo de jovens entre 15 e 18 anos, um fenômeno demográfico em períodos de escassez de oferta de trabalho, estes buscam permanecer na escola por mais tempo, sendo necessário discutir ainda mais a função social da escola, além da preparação ou habilitação para o trabalho, em tempos de desemprego estrutural.

A competência é qualidade estar funcionalmente ajustado ou adequado para uma tarefa, a que se exige um conhecimento prévio, e se diz segundo o Dicionário Aurélio<sup>24</sup>: capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e introduz outro: capacidade legal para julgar pleito. A competência para RIBEIRO (2008) podem ser práticas de controle sobre a escola e sobre a formação humana em que as proposições do currículo são guiadas pela lógica da produção, racionalidade e adaptação, aprisionando a consciência e a existência, isto é alienando o sujeito preparando-o para o trabalho alienado.

A competência é estratégia de racionalização do capital, tendência apontada por MARX (2001), na qual o capital para a expansão e acumulação do capital, tenderá a reduzir seus gastos em termos de força de trabalho. E procurado organizar a formação para o trabalho, e com isso o ensino médio vem sofrendo as ações oriundas destas performances que constituem estratégias capitalistas de produtividade.

As competências na modalidade do EM enfatizam, a ação muito mais do que a teoria, conjeturando motivações e interesses mais do que os conceitos, tais como os pressupostos teóricos de Dewey, para VALENTE (2002, p.2) 'do aprendizado da metodologia de resolução de problemas, a lidar com a mudança, a contingência, a incerteza de um futuro imprevisível'.

O currículo das competências, segundo RIBEIRO (2008) trás os pressupostos teóricos da pedagogia por objetivos nos modelos de Bobbit e Tyler, que Apple analisa como carregado de tensões e contradições sociais, econômicas e políticas em que são mediados nas praticas dos educadores e que trazem o emblema do

---

<sup>24</sup> FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

controle social e cultural, ensinando o sujeito ao que MARX (1996) considera como reserva de mão de obra para venda ou recusa da força de trabalho alienada.

A competência é segundo PERRENOUD (2000), ‘uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles’, que é proveniente de uma sociedade da economia do conhecimento, que crescem as situações novas e imprevisíveis, em que o indivíduo precisa ter a iniciativa e a responsabilidade por seu trabalho.

Contraditoriamente, a eficiência apontada por PERRENOUD (2000) é contestada por RIBEIRO (2008) colocando-a como legitimadora um projeto alienante, com quesitos de autoridade, na formação de identidades sociais convenientes ao capitalismo, visto que a ideologia da empregabilidade é uma falácia da burguesia, para que os sujeitos imprimam nas escolas, no cotidiano docente, de modo a legitimar o modelo de competência.

A aprendizagem/cognição tem base foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e da base intelectual, em que o trabalho é um prolongamento da competência pessoal que o sujeito mobiliza diante de uma atuação profissional. Para ZARIFIAN (2004, p.1) sujeito na qualidade e no exercício da competência da produtividade do capital, deve *‘dar pruebas, probar que sigue siendo empleable, competente, no vendiendo una fuerza de trabajo, sino operando ficticiamente una prestación de servicio, incluyendo su jerárquico, también ficticiamente demandante y cliente, juzgará el valor.’*

O conceito de competências é utilizado na definição na ideologização do pretense ‘novo currículo’ na modalidade do EM brasileiro, que é articulado, segundo MARKERT (1998) na definição do relatório da UNESCO<sup>25</sup> (1997) que orientou as políticas educacionais de ensino médio, buscando a inserção na vida ativa, o aprendizado na empresa e na escola num sistema duplo e complementar.

A educação vem ser parte do sistema produtivo, sendo por isso considerada parte da vida do sistema capitalista, em termos de conhecimento prático do mundo a que se destina de antemão estes sujeitos. Contudo o conhecimento dessa prática é alienada e factual, não inflige o pensamento crítico, libertador, emancipador e reflexivo necessário para a libertação do processo educacional alienante e mercadológico, a quem se destina o sujeito da educação na modalidade do EM.

---

<sup>25</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Para a UNESCO (1997), devem ser desenvolvidas competências afetivas e cognitivas e um corpo de conhecimentos devem ser traduzidos na modalidade do EM, que na Conferência de Jomtien<sup>26</sup>, fora considerado que:

Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade 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.

É indispensável, de acordo com MARKERT (1998) volver a prática pedagógica de propósitos políticos, para superar a consciência alienada dos trabalhadores, e assim transgredir a lógica do capital. A burguesia nega a igualdade real do acesso ao conhecimento, em termos formais e reais na escola, para FRIGOTTO (2001) esse fenômeno social é demonstrado na desigualdade social e do conhecimento, na distribuição dos conhecimentos disponíveis em práticas pedagógicas que se explicitam os interesses antagônicos que polarizam a classe burguesa em relação à classe trabalhadora.

As competências se configuram na potencialidade para realização das atividades de trabalho, como competência, ou posto de trabalho, como qualificação. Para PERRENOULD (1999, p.14), as 10 (dez) competências para ensinar na escola se articulam, em termos de:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação.

Para ZARAFIAN (1992), a rotina de aprendizagem da esfera do trabalho humano, decorrentes da firma e que precedem: a absorção de esquemas de ação; a integração de ações rotineiras nos sistemas técnicos automatizados e nos suportes lógicos. O caráter do conhecimento, a ser tomado, é circunstancial e complexo, os saberes e as soluções necessárias aos novos projetos, nem sempre evidentes: produtos, equipamentos e processos.

---

<sup>26</sup> (Artigo I — I) (Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1990). Para SANTOS (2005) “as reformas educativas nos países da ALC foi dada na CMEPT, evento realizado no período de cinco a nove de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, e que foi organizado pelas seguintes agências internacionais: UNESCO, PNUD, UNICEF e BM, sendo que o BID atuou como um dos co-patrocinadores da reunião”.

Para GRAMSCI (1978) é necessidade imediata o desenvolvimento do movimento contrário, de desarticular a classe antagônica e buscar a consolidação de um bloco histórico<sup>27</sup>, que pela ação do intelectual orgânico torna a classe popular, não só dominante, mas hegemônica através do partido, que busca na sua práxis a formação para um tipo superior de luta para FRIGOTTO (2001, p.197) ‘libertá-la das visões mágicas do senso comum do mundo físico e das relações sociais’.

As relações sociais de produção classistas, condicionam o sujeito através do currículo escolar do EM, e na articulação práticas pedagógicas de ensino que se constituem diante de uma fundamentação teórica e base curricular pouco ou nada discutida pelos docentes, desarticulada das categorias de análise do materialismo histórico dialético. Não possibilitadas nas mediações, bem como no levantamento de categorias históricas, que permitem uma pedagogia para a formação humana. Neste ínterim das competências, podem ser consideradas as práticas pedagógicas, próprias da ideologia neoliberal, envolvidas e mascaradas com os deslumbres do capital:

Englobadas, estabelecidas e mediatizadas ou não pela técnica, para produzirem produtos úteis para seu sustento e reprodução; as leis de acesso, apropriação dos bens produzidos; as idéias, instituições, ideologias que buscam legitimar o modo de os homens se relacionarem na produção de sua existência. FRIGOTTO (2001, p.74)

A escola para ZIBAS (2003) e DOMINGUES (2000) não pode deixar de conhecer as exigências da produção capitalista, porém não quer dizer que precisa acatar com suas premissas, pode desenvolver o senso crítico com seus estudantes trabalhadores de modo que ultrapasse o impasse da legitimação do ensino por competências no contexto da sociedade tecnológica e do novo ambiente produtivo.

DOMINGUES (2000) coloca a necessidade do questionamento pedagógico em termos das exigências de atendimento as necessidades da economia e do mercado de trabalho e as exigências do perfil de formação cultural: ‘flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas etc. ’. DOMINGUES (2000, p.5)

As reformas apontadas no novo currículo não estão distantes das apontadas presente na Lei nº. 4024/1961 e na Lei nº. 5692/197 1, a diversificação e a

---

<sup>27</sup> GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

flexibilização, esmoreceram na trajetória, no processo de implementação das reformas. A construção de um PPP articulado, segundo KUENZER (2002, p. 11), precisa exigir, de modo a articular 'conhecimento científico e tácito, parte e totalidade, e teoria e prática no que diz respeito ao desenvolvimento, de modo integrado, de conteúdos, de comportamentos e de habilidades psicofísicas'. Trata-se de comportamentos transversais, em detrimento da formação teórica; conhecimento do processo e da totalidade (complexas relações); a memorização como atividade fundamental e a necessidade do conhecimento categorial, parte/totalidade, teoria e prática.

Para FRIGOTTO (2001, p.134) a improdutividade da escola, constitui-se nesse processo, como 'mediação necessária e produtiva para as relações capitalistas de produção', assim a escola entende-se como decorrente da mediação que ocorre no interior do capitalismo monopolista. A escola é espaço contraditório, onde se faz presente a luta de classes, categorizando as formas de gestão e organização da produção capitalista, no trato do conhecimento visto que sobre o currículo, é de outro modo, a possibilidade de buscar na prática escolar a formação humana e a consciência de classe na concretização dos interesses dos trabalhadores na produção do conhecimento:

(...) na filosofia, na ciência, na arte (na economia, na educação) não é alheio à vida dos homens, não é neutro frente aos problemas concretos que os homens vivem, num tempo e lugar determinados, numa sociedade específica. (...) Este conhecimento (enquanto responde a necessidades concretas) sempre presta um serviço. Cabe perguntar: serve a quê? Serve a quem?'. FRIGOTTO (2001, p.135)

É necessário, segundo FRIGOTTO (2001), cada vez mais mudanças em termos do ensino aprendizagem, alterando os pressupostos de um ensino tradicional para um ensino crítico e inclusivo, de modo que articulados os conhecimentos com mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade, superando o modelo de competências.

O pensamento conservador/positivista próprio da pedagogia das competências, é limítrofe, pois não questiona desigualdade, injustiça ou privilégio, mas antes na ética da meritocracia, própria das pedagogias liberais<sup>28</sup> supõem a articulação da construção da democracia, mantendo, evidenciando e reiterando o *status quo* das elites, oprimindo o proletariado, realimentando segundo MARX, a formação do Exército Industrial de Reserva. Esse currículo é considerado por

---

<sup>28</sup> Dewey e a Escola Nova

FRIGOTTO (2001) *op. cit.* SAVIANI (1982)<sup>29</sup> como uma inversão idealista, com viés conservador.

(...) o ponto de partida e de chegada, portanto, da ação educativa que busca viabilizar os interesses hegemônicos da classe trabalhadora é político. Enquanto ponto de partida, a determinação da direção da prática educativa escolar que articula os interesses da classe trabalhadora nasce na luta mais ampla das relações sociais de classe; enquanto ponto de chegada implica a apropriação concreta de um saber objetivo que, articulando com os interesses da classe trabalhadora, reforça e amplia a sua luta hegemônica. FRIGOTTO (2001, p. 184)

A política educacional para FRIGOTTO (2001) vem interagir com os projetos nacionais de desenvolvimento, se articulam com mais ou menos autonomia nas sucessivas mutações da economia mundial; vem perceber a interlocução com movimentos pedagógicos e metodológicos, com as demandas organizadas que partem dos educadores contrariando a política oficial, cuja dinâmica são traduzidos os sentidos da qualidade.

O aluno formado para a UNESCO (1994) e MARTINS (2000, p.73) 'deverá estar apto para exercer as funções do futuro que são: capacidade de abstração; desenvolvimento de pensamento sistêmico complexo e inter-relacionado; habilidade de experimentação e capacidade de colaboração; trabalho em equipe; interação com os pares'. A qualificação, portanto, é elemento formador para o trabalho, no qual os sujeitos buscam para que sejam reconhecidos, na efetivação do seu poder, em termos de percepções e convicções valorativas e manifestações comportamentais do trabalhador politécnico, com capacidade de superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas.

Implicando a ótica do positivismo<sup>30</sup> a justificação das desigualdades de classe em termos dos aspectos do indivíduo: no acesso, na oportunidade, no percurso e na qualidade de ensino-aprendizagem e na linguagem funcionalizada e abreviada do currículo do ensino médio visando o pensamento unidimensional. O mérito da sociedade capitalista, dentro de um modelo de concorrência perfeita, legitima a formação do sujeito através das competências e defini-se no alcance de postos de elite, através de: talentos individuais e motivação para suportar a privação do trabalho. Para RIBEIRO (2008) essa educação é anti-histórica, incapaz da produção do pensamento crítico, pois não é compreensível o universo histórico, num universo de locução fechada e operacional aos conceitos e enunciados da administração pública da educação.

---

<sup>29</sup> SAVIANI, D. Escola e Democracia: Para além da curvatura da vara. São Paulo: 1982.

<sup>30</sup> Teoria Neoclássica



Como veículo ideológico conservador, as competências procuram dar aporte psicológico ao profissionalismo que para ZIBAS (2003) é o aporte cognitivo e socioafetivo: a capacidade de lidar com o *stress*, que se atribuem à possibilidade dos sujeitos se adaptarem às situações novas de trabalho e do desemprego estrutural. Denota-se, a noção de qualificação profissional (vertente sociológica) e recorrente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo (vertente cognitiva).

Contemplam a qualificação: as percepções e convicções valorativas e as manifestações comportamentais, na vertente do comportamento condicionado e behaviorista, de SKINNER<sup>31</sup>, e das habilidades adquiridas para o capitalismo, que se comparam a um estoque de recursos que podem ser compradas ou negligenciadas de acordo com as necessidades do mercado.

Essas habilidades pertencentes ao sujeito que vende sua força de trabalho, alinhadas às necessidades do mercado de trabalho das organizações produtivas, e descaracterizam o sujeito enquanto pessoa humana. Para a Comissão da UNESCO (1996) 'educar para o desenvolvimento humano' relaciona-se aos 'quatro pilares da Educação: 'aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser'. UNESCO (1996, p.101).

Na Teoria do Capital Humano, OLIVEIRA<sup>32</sup> (2003), o BM prevê a educação como é meio de mobilidade social para os sujeitos oriundos das classes mais baixas, um investimento para a competitividade internacional e ainda visa o aprimoramento dos recursos instrucionais. Contudo essa mobilidade consiste não na superação das condições impostas pelo capitalismo, mas do suporte das necessidades dos capitalistas na sua produção, na produção de mão de obra.

É necessário perceber as resistências ou aceitações da estruturação do trabalho pedagógico mediante o aprendizado técnico do trabalho, considerando as DCN e os PCNEM (2000) em termos dos 'saberes' apontados também pela UNESCO (1997) que são prescritas as competências para o EM. Competências estas que são apropriadas e legitimadas pelas instituições de ensino, vinculados ao mundo do trabalho e à prática social (Art.1º § 2º da LDB nº. 9.394/96), e segundo os PCN (2000, p.10), com funções equivalentes:

---

<sup>31</sup> Burrus Frederich Skinner, estudioso do comportamento respondente e operante.

<sup>32</sup> OLIVEIRA, Ramon de. Eramos felizes e não sabíamos: uma análise da educação profissional brasileira. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.26, n.1, p. 3-11, jan./abr. 2000.

(...) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (...).

O aprendizado é colocado pelo próprio capital, segundo ZAN (2005) op. cit. OLIVEIRA<sup>33</sup> (1999) 'ao utilizar o conceito de competência abstrai o desempenho de uma dada profissão das relações de conflito e incorpora, apenas, as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma tarefa.'

O comportamentalismo, fundamentado em SKINNER, na articulação do aprendizado fundamentado nas bases epistemológicas da psicologia de Jean PIAGET, precisa se organizar em aprendizagens fundamentais da lógica das competências, se distanciando das finalidades da formação, para RIBEIRO (2008) centrando-se no significado das relações entre o saber científico e a os saberes do cotidiano:

(...) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É, claro, que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (...) DUARTE (2001, p.77)

As competências propostas para o treinamento e mobilização na escola para NEVES<sup>34</sup> (2003) op. cit. PERRENOULD (2000), em termos das '10 competências para ensinar', colocam o saber formal com propriedades práticas, em relação às situações concretas, ditas como pertinentes, que levam também a uma diminuição dos conteúdos.

As noções de competência – principalmente no plano educativo – e de empregabilidade – no plano do trabalho – compõem um conjunto de novos signos e significados talhados pela cultura pós-moderna, desempenhando papel fundamental na reprodução da sociedade quanto à forma de os trabalhadores localizarem-se e moverem-se diante da nova lógica do capital.  
NEVES (2003, p. 174)

A reflexão e a crítica colocada pelo capitalismo ao aluno trabalhador é aquela socialmente útil na pragmática cultura da firma, de modo que estes saberes trabalho sejam ajustados no sistema produtivo incrementando a composição técnica do capital: nas maquinarias e no gerenciamento e administração do processo de

<sup>33</sup> OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses, in Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte: UFMG, no. 5, jan./jun. 1999

<sup>34</sup> NEVES, Lucia Maria Wandereley. Revista Brasileira de Educação Jan./Fev./Mar./Abr. 2003.

produção da mercadoria, aumentando a produtividade da firma, reduzindo os custos da produção, aumentando a lucratividade do capitalista.

A lógica das competências é também uma política de gestão de pessoas, associada com a noção de trabalho qualificante, que reafirma a educação do sujeito em termos das necessidades exploratórias do capitalismo de agir competitivamente, pois para ARRUDA<sup>35</sup> (2003) em estudos de dados do IBGE, veio a perceber que a educação nos países subdesenvolvidos é vista como forma de ascender pessoal e profissionalmente, 'a remuneração do indivíduo é diretamente proporcional ao seu grau de escolarização'.

Para INVERNIZZI (2002), em termos de mercado, o sujeito cujas competências desejadas não são atribuídas, pode se encontrar: sem carteira assinada, em ocupações irregulares, visto a exclusão do mercado formal, informal. Subjuga-se o trabalhador, em tempo parcial do trabalho, subcontratações, terceirização, temporariedade, ocupações desfavoráveis em termos dos rendimentos e das funções desempenhadas. Consideram nas suas justificativas para o emprego e subemprego: falta de preparo dos alunos/trabalhadores e com isso baixa qualificação, deficiências para o trabalho e discrepâncias em relação com o conhecimento do trabalho, como barreira em relação ao aumento da produtividade.

A indústria moderna, com as catástrofes que lhe são próprias, torna questão de vida e morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em conseqüência a maior versatilidade possível do trabalhador (...): substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna; (...). MARX (1983, p.69)

Segundo MARKERT (2002), num quadrado mágico, considerando: elevada qualidade, orientação no cliente, inovação acelerada, preços acessíveis e dos anseios da burguesia na reprodução ideológica do capital. Apontam, numa perspectiva política orientando a capacidade subjetiva de intervir e mudar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social para o novo nível de acumulação. Para FRIGOTTO (2001, p.83) o saber, a qualificação, o domínio técnico, a agilidade do

---

<sup>35</sup> ARRUDA, Eucídio. O Professor frente às novas tecnologias: mudanças e permanências no trabalho docente GT: Trabalho e Educação/ n.09, FUNADESP. Acesso em outubro de 2011. <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt09.htm>>

trabalhador fica transferido para a máquina e, quando de interesse, para a cultura da firma, nesta situação é extirpada a ciência do trabalhador comum.

A lógica das competências, traz a égide das mudanças nas práticas sociais do trabalho na articulação das referências em termos de pareceres e do currículo, mediante a institucionalização pelo Estado: nas práticas escolares, gestão, formação docente, educação do aluno / trabalhador, possuindo um caráter legitimador da ideologia classista na reprodução dos interesses das classes mais abastadas.

Busca-se, na educação por competência, segundo FRIGOTTO (2001) a formação do *homo economicus*, é fruto do sistema social capitalista, que não interessa o homem enquanto homem, mas sim, enquanto conjunto de faculdades para serem trabalhadas de modo que o sistema econômico funcione como um mecanismo. Neste sentido, o *homo economicus* está em detrimento do *homo social*, em que consiste a participação do mundo o qual vive, pois o sujeito não se articula com a cultura de classes populares, e anseia dentro de uma cultura burguesa a ascensão social. Na busca pelo reconhecimento burguês na cidadania e cultura, o proletário que não tem identidade de classe, subjugam-se aos referenciais burgueses de reprodução, manutenção do *status quo* e do sistema produtivo, visto o comportamento atribuído a estes sujeitos.

Algumas críticas ao modelo de competências em seu caráter conservador e perverso, com uma aparência progressista, buscam manter e ideologizar os pressupostos ZIBAS (2003) de treinar e desenvolver trabalhadores, na articulação e mando de empreendedores capitalistas com desdobramentos na relação dialética capital / trabalho, que corroboram para o enfraquecimento dos sindicatos, levando estes a competirem; favorecendo assim as negociações trabalhistas individualizadas; legitimando o trabalhador como responsável pela sua possibilidade de emprego / desemprego; naturalizando as condições perversas do mercado; incerteza do futuro profissional e a precarização do trabalho.

Nestes termos, a escola através das políticas educacionais, da pedagogia das competências e da empregabilidade coloca-se em uma perspectiva educativa produtivista, pragmática e visa desintegrar as classes populares.

Neste sentido, é preciso rearticular a práxis, dentro do materialismo histórico dialético, em termos de uma educação humanista, nas condições e propósitos colocados por MARX, ao proletariado; em termos da categoria totalidade da

superação do pensamento burguês que visa explorar e perpetuar a exploração no modo de produção capitalista, diante da luta de classes.

O ensino médio atual, cujo enfoque, segundo ZAN (2005), mecanicista de educação, mas que os pedagogos e professores, precisam avaliar e rearticular numa perspectiva libertadora, esse *saber fazer* que fundamenta as Diretrizes curriculares: na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade. Para MESZÁROS (2006, p.263) op. cit. GRAMSCI<sup>36</sup> (1957), no exercício da atividade intelectual do professor, do pedagogo, no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

Para GENTILI (1995) e FRIGOTTO (2004) a lógica neoliberal coloca uma nova ordem cultural na escola pública, a partir de uma reforma cultural que busca apagar o ideal da educação democrática pública e de qualidade para as majorias, despolitizando e negando o direito a educação a quem deveria:

(...) uma ideologia que aumenta sua eficácia na medida em que efetiva a interiorização ou subjetivação de que o problema depende de cada um, e não da estrutura social, das relações de poder. Trata-se de adquirir o 'pacote' de competências que o mercado reconhece como adequadas ao 'novo cidadão produtivo'. Por isso o credo ideológico reitera que a 'empregabilidade' é como a segurança agora se chama. FRIGOTTO (2004, p. 197)

## 2.3.1 O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS E SUAS CONTRADIÇÕES:

### 2.3.1.1. APRENDER A CONHECER?

O aluno trabalhador, não reconhece a contradição da exploração pelo próprio trabalho, que esvazia o processo, transformando-o em sem conteúdo, adaptado as exigências das demandas da produção *pós- industrial*, com a característica da '*semiformação*' visto o currículo que lhe é apresentado e a exclusão/ marginalização que é submetido. RIBEIRO (2008).

O *aprender a conhecer*, também relacionado *qualificação* (capacidade de habilitação para o trabalho), considera o saber um estoque de conhecimentos, que

---

<sup>36</sup> GRAMSCI, Antonio *A formação dos Intelectuais*. Londres, 1957.

pode ser mensurado pelo sistema educacional, articulando a cidadania burguesa e a competitividade, em termos da satisfação de desejos e necessidades de acordo com o êxito do aparelho avaliativo do Estado, e as exigências/apontamentos das organizações multilaterais e do BM. Para DELORS (2001) relacionada com a formação profissional e na prática dos conhecimentos para o trabalho: comportamento social, formação técnica e profissional, aptidão para o trabalho em equipe e o gosto pelo risco.

Na articulação entre o discurso ideológico do capitalismo e o discurso pedagógico das competências que buscam repensar a educação brasileira na abrangência de um Currículo Nacional, de cunho neoliberal, segundo o relatório da UNESCO (1997), é colocado que o aluno trabalhador do EM é responsável pelo aproveitamento das oportunidades de ensino/aprendizagem.

Para ZAN<sup>37</sup> (2005) e DUARTE (2001)<sup>38</sup> o *aprender a conhecer* ou o *aprender a aprender* aponta para um papel ideológico, visando manter a hegemonia burguesa na educação, distorcendo e incorporando de uma forma alienante e mistificadora, a teoria de VIGOTSKY (1996)<sup>39</sup> no discurso ideológico neoliberal e pós-moderno que apregoa também uma falsa democracia:

(...) passa a ser revigorado nos meios educacionais, [porque] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a 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. (...) Em última instância o lema 'aprender a aprender' é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. DUARTE (2001, p. 9)

Para DUARTE (2001) o '*aprender a aprender*' precisa ser visto, de outra forma, numa leitura marxista da teoria de VIGOTSKY (1996), que caso realmente fosse levado a sério, ter-se-ia por base tais como na escola soviética e não nas bases construtivistas de Jean Piaget e assim negar a neutralidade ideológica dos docentes e discentes em termos da construção dialógica da práxis diante dos significados e significantes, visto a concretude dos códigos sociais. Diante disso, a teoria sócio-histórico-cultural que envolve a totalidade dos fenômenos psicológicos humanos e que inclui a consciência humana, deriva-se da atividade prática socialmente organizada.

---

<sup>37</sup> ZAN, Dirce Djanira. Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no ensino médio FE/UNICAMP, 2005.

<sup>39</sup> Teórico cujo referencial trata da psicologia com base no materialismo marxista, suas idéias foram criadas na Revolução Russa de 1917. Trata das concepções de Engels sobre o trabalho humano e das contribuições de Marx sobre as mudanças históricas tanto na vida material, como na consciência e comportamento.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. UNESCO (1996, p.101).

É buscado preparar um trabalhador que seja adequado ao sistema produtivo. Para FRIGOTTO (2001, p.64) 'em síntese, o caráter de classe da análise econômica burguesa, reduz e transfigura o conceito de homem, de classe, de capital e de educação'; o sujeito abstrato com características de egoísmo e racionalidade, fazendo com que no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão e a repetência sejam considerados como problemas individuais de não aptidão e de falta de vocação.

O aluno cujo aprendizado não é de acordo com a prescrição pode ser considerado incompetente para o sistema de ensino e logo para o modo de produção capitalista, visto as mudanças no padrão de exploração dentro do processo da evolução do capitalismo, também apontada por MARX (1996) como evolução técnica do capital, cujos interesses do capitalismo monopolista se concentram.

A ideologia impregnada na escola e no trabalho pelo pensamento neoliberal, apregoa a incompetência individualizada em detrimento da formação humana do sujeito, oprimindo o trabalhador conjecturando-o como mão-de-obra barata, suscetível aos interesses exploratórios do capitalismo, pouco ou nada especializada, ideologicamente *reprodutoras* das leis do movimento de produção capitalista, isso é, o processo de acumulação. A reprodução constitui, para BOTTOMORE (2001) como a condição de perpetuação da produção, dentro da relação capital-trabalho e que reduzem os trabalhadores como fonte subjetiva das riquezas na venda da força de trabalho.

Para FRIGOTTO (2001) a adequação colocada no currículo liberal, não é desejável do ponto humano e científico, tão pouco é considerado pertinente para a reflexão e a ética do proletariado, ao menos que dela se desenvolva as premissas de análise histórica da contradição. No currículo liberal, é em voga a ética do capitalismo, racionalidade e o egoísmo, nos quais, pelo consumo há: a satisfação de necessidades, possibilidade de trocas.

De outro modo, para a emancipação do sujeito, é necessário o desenvolvimento do Materialismo Histórico Dialético, que segundo BOTTOMORE (2001) enquanto teoria empírica de modo a sobrepor uma tensão sobre a natureza

da história e da sociedade, viabilizando investigações sociais e históricas nos desígnios dos conflitos de classes vista a mediação da organização do trabalho pedagógico para a emancipação dos sujeitos, como, por exemplo, a liberdade de divergir do liberalismo e suas vertentes.

### 2.3.1.2. APRENDER A FAZER?

O *aprender a fazer* é atributo das qualificações necessárias ao posto de trabalho em termos de produção, fabricação, execução e da manufatura, em que o sujeito precisa sempre estar se mobilizando no sentido de resolver os problemas impostos pela inovação tecnológica, diante da lógica da produção e da inovação da mercadoria.

Segundo VIGOTSKY (1996, p.100) o fazer não pode ser um fim em si mesmo, contudo, deve ser base do desenvolvimento do pensamento abstrato, em que o aprendizado possui o aspecto universal do desenvolvimento respaldadas nas funções psicológicas organizadas culturalmente na especificidade humana.

Para ZAN (2005) o *aprender a fazer* associada às DCN para o EM, em termos da *estética da sensibilidade*, do bem estar para o trabalho e o aprimoramento do processo, mascara a opressão e exploração imposta à classe trabalhadora, levando os alunos trabalhadores ao conformismo e ao individualismo que realimentam as causas da pobreza<sup>40</sup>.

(...) a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. SANTOS (2000, p.18)

São, contudo, objetos de estudo as experiências e conhecimentos adquiridos tidos como relevantes ao capital, cabíveis de uma falsa pretensão que leva a pensar se essa pedagogia de competências desenvolve a autonomia nos sujeitos ou se ardilosamente leva os sujeitos para uma adaptação ao trabalho.

Considera-se fundamental o domínio cognitivo, das possibilidades de enfrentar uma diversidade de situações com elementos similares, de articular o conhecimento teórico com prático. O conhecimento teórico ou tácito, para desencadear ações competentes, segundo BOTTOMORE (2001), categorizadas por

---

<sup>40</sup> A pobreza acompanha a história brasileira e compõe problemas e impasses de uma suposta modernização do projeto nacional, mas que retratam o caráter estrutural da desigualdade social, econômica e política.



insuficientes, na medida em que, as 'reflexões' desencadeadas são conservadoras, apologéticas e místicas, negando as contradições dialéticas da realidade do trabalhador na sua autoconsciência histórica.

KUENZER (2002) coloca também que é exigido do trabalhador competências sobre as novas tecnologias da informação, pois precisam dominar eventos de intervenção sobre a máquina: domínio dos processos e bem como possibilidades de uso das tecnologias, o domínio do processo de produção.

O capitalismo deseja, segundo KUENZER (1999) que o aluno trabalhador se aliene favoravelmente à acumulação do capital, mantendo-se de acordo com as preposições do BM e demais organismos internacionais, dos aparelhos hegemônicos e dos capitalistas na exploração da força de trabalho, dentro da pedagogia para um novo tipo de trabalhador, apresentando:

(...) desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de situações inovadoras (...). Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário (...)  
KUENZER (1999, p. 20).

É exigido do aluno\trabalhador da modalidade do EM, em termos regulamentados na imposição curricular com a propriedade da hegemonia da cultura burguesa e de sua disposição para a manutenção do *status quo*, uma trajetória acadêmica favorável à aceitação da teoria, um bom rendimento em termos de avaliação de aprendizagem no ensino médio nos exames de avaliação nacionais, que correspondem os conteúdos em competências de ensino e de aprendizagem.

PERRENOULD (2000) justifica esse raciocínio no domínio de tarefas e situações práticas, traduzem domínios práticos de situações cotidianas, compreendendo a ação empreendida e o uso destinado.

*Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.  
UNESCO (1996, p.101).

De acordo com ZARAFIAN<sup>41</sup> (1992, p.5), '(...) a competência pode ser definida como o entendimento individual e coletivo das situações de produção, inseridas na complexidade dos problemas suscitados pela sua evolução. '

---

<sup>41</sup> ZARAFIAN (1992, p.5) questiona até que ponto o sistema educativo é incapaz de dar uma resposta. '(...) à formação escolar estruturada em disciplinas coube e caberá sempre, um papel na constituição dos saberes de base.'

Os pressupostos positivistas ensinados nas escolas ficam enfraquecidos com as questões implícitas à produção e as particularidades do sistema produtivo, pois a relação teoria e prática, de acordo com este âmbito escolar, precisa ser incluída na formação científica de todos os níveis, implicando para BOTTOMORE (2001) uma relação teoria e prática conservadora, idealista, dogmática, empirista.

O positivismo escolar busca desarticular a práxis libertadora, que reafirma o interesse de classe do proletariado, colocada também por VÁSQUÉZ<sup>42</sup>, e fundamenta a relação humana, a relação prática sujeito-objeto diante do plano do conhecimento, que são inseridos na prática da humanidade socializada, oriundos do pensamento de MARX e ENGELS (1983).

O homem ao se destacar na natureza, na produção da sua existência pela natureza do trabalho ao adaptar suas necessidades, trabalha e se faz homem. O trabalho para SAVIANNI (2007) a própria essência do homem produzida pelo próprio homem.

A escola da modalidade do EM e a articulação do trabalhado pedagógico não pode ser neutra diante das imposições neoliberais, bem por isso, é necessário atentar para as particularidades do acesso e para a qualidade de ensino dos alunos \trabalhadores do EM, visto que o a entrada precoce no mercado de trabalho, e bem como que, considerar, que nem todos trabalhadores são integrados ao sistema produtivo, mas todos trabalhadores são vistos como capital humano e força de trabalho no mercado.

(...) é a de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. (...), a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. (...) deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. FRIGOTTO (1995, p.41)

A prática educativa escolar é também contraditória, pois muitas vezes reforça o interesse da burguesia formando segundo FRIGOTTO (2001) op.cit SAVIANNI<sup>43</sup> (1982) demandas de mão de obra barata, com formação: ingênua, não crítica e de visão crítico reprodutivista oriundas de um currículo pouco discutido.

---

<sup>42</sup> Adolfo Sánchez Vázquez, editou a 'Filosofia da Práxis', adentrando as propostas filosóficas e econômicas do jovem Marx, numa concepção estruturalista da história, sua gênese, evolução, contemplando a totalidade da realidade social visando sua transformação, numa nova filosofia da práxis e numa nova práxis da filosofia.

<sup>43</sup> SAVIANNI, Dermal. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1982.

O desenvolvimento de alternativas para a discussão, estudo, e levantamento histórico curricular da modalidade do EM, pelos docentes, pelos movimentos sociais e pelos sindicatos, sempre é bem vinda, na articulação de uma práxis libertadora das imposições e ilusões do capitalismo, visando a emancipação humana num sentido da formação do sujeito em contraposição à alienação colocada para a relação de ensino aprendizagem na escola da modalidade do EM, diante da dicotomia entre o estruturalismo relativista e do historicismo. Nisto DUARTE (2001) coloca:

(...) a necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração. DUARTE (2001, p.71)

O currículo proposto para a modalidade do EM brasileiro, que vem difundir os pressupostos de que as adaptações ao sistema produtivo, sua utilidade, pragmatismo e experiência prática da teoria do capital humano e das competências, incluem os sujeitos à sua própria lógica, na composição da regra estrutural do Estado e dos interesses da burguesia.

O pensamento elitista é pormenorizado como: ideal, melhor e mais importante. Contraditoriamente esse pensamento elitista produz '*subcidadãos*', que não articulam o conhecimento histórico e ontológico, comprometidos pela falta da formação humana, fundamentado para VASQUEZ (1980) na práxis, como critério de verdade e finalidade do conhecimento.

A teoria de competências de PERRENOULD (2000) para NEVES (2003) é própria da teoria dos sistemas, da vertente funcionalista, de adaptação à realidade contemporânea industrial e toma a formação humana por fator de produção. Outro posicionamento sobre isso, é que as competências são fatores consensuais para a manutenção do equilíbrio da estrutura social.

Segundo FONSECA (2009) realiza-se a educação de qualidade na medida em que prepara o sujeito para o exercício da ética profissional e da cidadania, no provimento padrões de aprendizagens socialmente aceitáveis para o trabalho, de modo a colocar o indivíduo – como produtor- consumidor – na dinâmica de mercado. A dinâmica de mercado exige trabalhadores polivalentes, cooperativos e capacitados para desenvolver amplamente a potencialidade de aprendizagem, que é sucumbida no processo educacional da modalidade do EM.

O conhecimento das habilidades e das competências, elegíveis para o pensamento capitalista, é de cunho ideológico vem colocar-se em um entorno distorcido e ocultante das distorções e contradições sociais, colocando a posse das competências como mola propulsora do sujeito no mercado, no entorno de uma realidade invertida, uma educação necessária para formação de mão de obra com aparência de uma educação avançada e inclusiva. É exigido, no interim da pedagogia das competências, formação de pessoas com: procedimentos, valores, destrezas para o trabalho, de acordo com a filosofia econômica dominante, do mercado e da concorrência.

A aparência de liberdade é fenômeno ideológico que projeta a legitimidade da dominação, ampliando para um segmento o enriquecimento diante do aumento da produtividade do trabalho e da ampliação do Capital. Segundo MARCUSE (1979, p.155) 'a força libertadora da tecnologia – a instrumentalização das coisas se torna o grillão da libertação; a instrumentalização do homem'.

Segundo MARCUSE (1979), nesse processo ocorre um mascarar do mundo da prática nas ciências lógicas e matemáticas, buscando construir um mundo livre das incertezas, onde o homem e a natureza são objetos de organização veicular de espoliação madura e eficaz. Parecem em manifestações calculáveis de racionalidade material e administrativa total que é a teia da razão produtiva no qual a sociedade emaranha-se.

### 2. 3.1.3. APRENDER A VIVER JUNTOS?

O *aprender a viver juntos*, constituídos pela habilidade de comunicar-se e de partilhar: o conhecimento, os objetivos da gestão, as normas de conciliação entre o material e o espiritual, dentro da ideologia necessária no discurso pedagógico para a reprodução do sistema de produção capitalista de forma a sufocar a revolta social implícitos no sentimento de classe dos trabalhadores.

Implica para DUARTE (2001) a diferenciação cognitiva de adaptabilidade no processo produtivo, dentro da sociedade comunicacional, a capacidade de busca por informação e de inserção na aldeia global da informação. É pressuposto para os alunos\trabalhadores, capacidades cognitivas e operativas para lidar com esse mundo da informação, de acordo com os PCNEM, com base no construtivismo de Jean Piaget.

As empresas procuram, segundo ZARAFIAN e HIRATA (1991), sujeitos que sejam atribuídos preceitos de cooperação, ação em conjunto, autonomia para gerir equipes *auto reguladas* e *auto coordenadas* em diferentes profissionais de diferentes áreas. Também é possível considerar, nesse ponto, a suposta necessidade da transferência de tecnologia dentro da própria firma. A política da igualdade das DCN do EM, para ZAN (2005) se manifesta no reconhecimento dos direitos e deveres da cidadania, que colocam o sujeito como protagonista social na participação, solidariedade, respeito de aprender a conhecer e conviver.

Para ZARAFIAN e HIRATA (1991, p.5), 'a competência coletiva ser explicitamente reconhecida e valorizada pelo funcionamento da organização e pelas regras de administração social favorece consideravelmente as trocas de conhecimentos no meio coletivo'.

Busca-se a formação de sujeitos de confiança aos ideais de lucratividade do capitalismo, a quem possam ser atribuídas: relações de longo prazo, sujeitos confiáveis a quem o capitalista não desconfiará e pode delegar funções a serem executadas; possibilitados de execução uma multiplicidade de tarefas, pois o modo *taylorista / fordista* de produção é substituído pelo trabalho polivalente; capacitados de resistência, visto o desgaste oriundo do trabalho; possibilitados de desenvolver inter-relações em comunicação reconhecida como aprendizagem organizativa partilhada.

*Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizarem projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. UNESCO (1996, p.101).

O conhecimento com base na aprendizagem corporativa é visto como uma mercadoria de primeira necessidade e passa a ser organizado em bases mais competitivas, baseados na economia de escopo com características segundo MARTINS (2000, p.71) 'de múltiplas tarefas, longo treinamento, organização horizontal do trabalho, ênfase na corresponsabilidade do trabalhador'.

Para KUENZER (2002)<sup>44</sup>, em pesquisa desenvolvida na *Repar*, utilizou a categoria competência, ao entendê-la como capacidade de coordenar conhecimentos técnicos e atividades de trabalho e que cujo conhecimento não é suficiente diante da necessidade e urgência que corresponde uma práxis

---

<sup>44</sup> Pesquisa realizada na REPAR, vinculada à Petrobras, localizada no município de Araucária, na Região Metropolitana de Curitiba, intitulada Projetos de Educação Profissional para as novas competências demanda pelo mundo do trabalho, coordenada por Acácia Zeneida Kuenzer.

educacional formadora, e que dependem mais de uma vasta formação teórica do que conhecimento prático.

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... Vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. KUENZER (2002, p.1)

É interessante repensar, o currículo escolar, no seio da produção capitalista, que para KUENZER (2002) é perpassada pela base microeletrônica, veio a demandar, no contexto industrial, o desenvolvimento das competências cognitivas complexas: competências comunicativas e do desenvolvimento do raciocínio lógico formal, o pensamento transdisciplinar, a tomada de decisões e a capacidade de transferência de aprendizagem para novas situações.

#### 2.3.1.4. APRENDER A SER?

O aprender a ser é relacionado ao que os PCNEM, em voga, apresentado, em termos do seguinte 'paradigma', ou 'estigma social': o tipo de indivíduo que se quer formar, para que tipo de sociedade.

Neste aspecto, a aprendizagem segundo os PCNEM, coloca sua base epistemológica no construtivismo, e segundo CHACUR (2004) é presumida como verdadeira desmontando as práticas pedagógicas fundamentadas numa formação docente mais crítica.

O aprender a ser é relacionado ao sentido da existência e da subjetividade do sujeito na aquisição do conhecimento, ao estar no mundo (corporativo), ao exercício da cidadania dentro da sociedade capitalista. Contudo, é necessário refletir que esta mesma sociedade, coopta e controla a subjetividade dos sujeitos como garantia da produtividade do capital e vem propiciar: pouca/ nenhuma, atenção as dimensões social e histórica do processo educativo.

Para ZAN (2005, p. 57) a necessidade do reconhecimento da própria identidade e da identidade dos demais sujeitos, e da autonomia do aluno trabalhador em aprender a ser:

Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas 'honestas', 'caridosas' ou 'leais' e reconhece que a educação é um processo de construção de identidades (...), (...) é assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações. BRASIL (1999, p. 79)

Os documentos – difundidos pelo MEC em termos de 1990 – validam a pluralidade e a flexibilidade do conhecimento para adequar a escola as demandas da produção, buscando formar o trabalhador, com maior capacidade de adaptação às inovações tecnológicas. Segundo BRASIL\DCNEM (1998, p.18) ‘(...) nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho (...).’

(...) Foram tão intensas as modificações que se pode mesmo afirmar que a classe que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. ANTUNES, (1995, p. 23).

Para SUHR (2004) antes mesmos de chegar ao ensino médio, os jovens oriundos das camadas mais pobres da população são excluídos por serem menos qualificados em termos de *saber ser*: empreendedor e inventivo. Segundo SANTOS (2000, p.16) identidades de acordo com a estética da sensibilidade, ‘capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, com o imprevisível e o diferente.’ A preparação para o trabalho pretendida na modalidade do ‘Novo Ensino Médio’ terá a função de:

(...) devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. SANTOS (2000, p.17)

Mas nestes termos de transformação adaptadora as novas rotinas do trabalho do pensamento, linguagem e *modus vivendi* do trabalhador, no modular de seu ritmo biológico, e da adaptação de toda sua rotina diária, em que a máquina destina no sujeito, um ritmo oscilante do trabalho e um modo de viver do trabalhado, que se colocam sobre os homens formando comunidades tecnológicas, que segundo MARCUSE (1979, p. 43) ‘a padronização e a rotina assimilam as ocupações produtivas e não produtivas’.

Para a formação do *saber ser* do novo trabalhador coletivo, manipulável, alheio o produto do seu trabalho, apela-se segundo ANTUNES (1999) para: a individualidade estimulando a concorrência entre indivíduos em termos de vantagens competitivas. A personificação do trabalho converte-se em personificação do capital, conjeturados, em: aspectos técnicos e comportamentais; disponibilidade para aceitar

as mudanças do mundo do trabalho; incorporação de novas articulações políticas e de gestão do trabalho; em termos da assimilação dos métodos ideológicos de produtividade; comportamentos subjetivos condicionados aos critérios de coação e controle da força de trabalho.

A aptidão, segundo ANTUNES (1999), pressupõe ao sujeito uma prontidão dada inicialmente para o trabalho, com sua base na teoria da evolução e da seleção natural, de Charles Darwin, no qual os indivíduos mais hábeis sobrevivem. Neste caso a adaptação ao trabalho justifica as imposições de exploração e forma potencial de sujeição, discriminação, marginalização e exclusão, mediante a justificativa da prontidão e da predisposição para a aprendizagem das bases conceituais de Piaget<sup>45</sup> e Vigotsky.<sup>46</sup>

A vontade, o desejo, e do consumo, pressupõem a ideologia da liberdade e do individualismo colocadas no capitalismo, no qual, numa dimensão da ética das escolhas, pode-se lucrar mais ou menos, ter mais ou menos prazer ou felicidade. Neste jogo, a vontade de trabalhar é vista como uma forma de amenizar ideologicamente, as imposições do capitalismo, que podem ser considerados grilhões do capitalismo sobre o trabalhador, sobre a atribuição a moral do sujeito em termos da falta de interesse em trabalhar, e dos efeitos corrosivos do trabalho sobre o corpo e na mente do trabalhador, que desarticulam o que justificaria a disposição do trabalhador para o trabalho.

Segundo MARX (1996) dentro da composição orgânica do capital, mediante o padrão de exploração do capitalista sobre o trabalho. Se os estudantes/trabalhadores não demonstram 'aptidões', tais como: 'vontade', 'disposição' e 'desejo', serão substituídos por outros que demonstrem 'perfil' e 'atributos' para aceitar esses 'novos desafios'. ANTUNES (1999, p.130).

*Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. UNESCO (1996, p.101).

O aluno trabalhador do ensino médio, deveras esta na corda bamba, entre o sucesso e o fracasso escolar, entre o subemprego e o desemprego. Dentre tantos afazeres exigidos pela escola e pelo trabalho, pode se desequilibrar e perder a oportunidade de desenvolver a modalidade do EM, visto a causa da exploração do

---

<sup>45</sup> Assimilação, acomodação, equilíbrio.

<sup>46</sup> Teoria sócio-cultural do desenvolvimento cognitivo.



trabalho e bem como das exigências da escola quando não atende as necessidades do aluno trabalhador num sentido de uma formação *omnilateral*.

O sujeito pode não ter resistência *psíquico-física--social* para suportar a jornada: trabalho e escola, (família\ trabalho doméstico), tornando-se marginalizado. O sujeito do trabalho e da escola da modalidade EM: adocece, não ama, não vive, come mal, dorme pouco, tem pouco ou nenhum lazer, não vivência cotidiana dos laços familiares e dos relacionamentos saudáveis.

Se a felicidade é uma exigência do capital e uma competência a ser desenvolvida pela escola, em termos da competência do *saber ser*, então que sejam dadas condições plausíveis ao aluno trabalhador para *ser feliz*: alimentação, saúde, moradia, lazer, que é a existência negada do Estado do Bem Estar Social brasileiro.

Não se pode exigir do estudante\ trabalhador da modalidade do EM um padrão burguês de felicidade, pois isso é conformismo, um sufocar do sentimento de indignação presente na classe trabalhadora, uma negação da classe trabalhadora, em proveito da classe dos capitalistas.

O estudante\trabalhador da modalidade do EM passa desenvolver um estereótipo ao que se assemelha a ótica econômica dos agregados econômicos, só que nestes termos são consubstanciadas competências e capacitações, que denotam ao trabalhador a possibilidade de tornar-se partícipe do *portfólio* da empresa, da rede de competência organizacional e da possibilidade de participar, satisfatoriamente ou não, na concorrência do mercado de trabalho, lutando para pertencer ao grupo de sujeitos desejáveis para a exploração do trabalho neste tipo de capitalismo.

Segundo GOLEMAN (1998), autor da Inteligência Emocional, é necessário ao sujeito: autopercepção (perceber os sentimentos presentes nas situações); autocontrole (administrar emoções); capacidade de lidar com frustrações; autoestima; autoconfiança; habilidade de fornecer e receber *feedback*; adaptabilidade; saber lidar com o sucesso e com o insucesso; capacidade de capitalizar experiências de forma positiva; empatia capacidade de inter-relacionamento; leitura do contexto das relações; capacidade de fazer uso da intuição; habilidade política e persuasiva; comunicação; conhecimento e gerenciamento de conflitos; capacidade de postergar e administrar ansiedade; possibilidade de transformar situações de crise em oportunidades.

Contudo, ressalta-se, em termos da categoria da educação na modalidade do EM regular, dos jovens estudantes\ trabalhadores, em termos da contradição entre trabalho/educação no currículo da modalidade do EM, na busca por uma educação emancipadora e libertadora no desenvolvimento da práxis pedagógica. É preciso reconhecer o quanto escola vem se distanciando da formação *omnilateral*, para o mundo do trabalho, atendendo as necessidades educacionais dos estudantes, em termos de formação crítica e reflexiva, visto a realidade em que estão inseridos.

Para FRIGOTTO (2001, p.135), a educação por meio das competências na modalidade do EM, demonstra falsa concreticidade, visto que o conjunto de preceitos, postulados e técnicas com que vem reger as relações sociais de produção no interior do capitalismo, também presentes na escola do ensino médio, mascaram a visão burguesa, fazendo com que o sujeito acredite que é proprietário do capital pela sua contribuição em força de trabalho, e que dele depende a produção da existência, fruto das particularidades das relações sociais de poder e de dominação.

A ação do trabalho é valorizada socialmente, fundamenta nos entremeios sociais a dignidade humana. Para o aluno trabalhador da modalidade do EM, a ação do trabalho, começa bem cedo e geralmente com baixa remuneração, sua prática é também considerado trabalho espoliativo. O trabalho vendido para o mercado, como forma de reprodução social do capitalismo e também a manutenção aluno/trabalhador no ensino médio, nesse sentido, uma particularidade da exploração capitalista, considerando que o não trabalhar é símbolo evidente das classes mais abastadas.

Segundo VÁSQUÉZ (1977) para Marx e Engels o trabalho humano é fonte de toda a riqueza e valor, colocados nas mãos da filosofia da práxis materialista um instrumento de extrema importância para a elevação da concepção da práxis total humana. A idéia de que o homem faz a si mesmo e como se eleva como ser humano por meio de sua atividade prática, com seu trabalho, transformando o mundo material e a si mesmo, somente surgiu na consciência filosófica moderna, colocando a práxis como teoria filosófica central da prática material, antropológica e gnosiológica.

Para INVERNIZZI (2005) é necessário o conhecimento ampliado e competente sobre a organização da produção, pois, o trabalho manual é substituído pelo trabalho intelectual (cognitivo e abstrato): controlando equipamentos, prevendo e diagnosticando falhas, realizando pequenos reparos e controlando a qualidade.

Para INVERNIZZI (2005, p.2) torna-se cada vez mais importante à integração e a exclusão social não é levada em conta, antes é validado o conhecimento socialmente plausível ao mercado e ao sistema educacional, considerando, o referencial mercadológico: emprego e diploma.

Não é difícil saber, através das taxas de evasão e repetência na modalidade do EM, que ambas, tornam-se dinâmica comum para o aluno trabalhador cujas necessidades sociais urgentes acumulam: trabalho e estudos; as exigências do mundo do trabalho e as reais necessidades: entre a sobrevivência, o acesso e a permanência na EB na modalidade do EM.

O alcance da educação da modalidade do EM para o estudante/trabalhador é vitória a ser celebrada pela escola de EM, pois, o trabalho durante o período escolar, diferencia e atribui um perfil de desigualdade ao rendimento do estudante/trabalhador da modalidade do EM. Essa escola vem negar o sujeito como ser humano, segundo VÁSQUÉZ (1997) o homem e o afirma na produção da mercadoria, numa concepção de objeto como produto da atividade subjetiva, entendida como atividade real, objetiva e material.

Sobre o estudante, as exigências escolares tornam-se crescentes, referente ao quantum de educação necessária para a formação do sujeito na sociedade capitalista, com suas matrizes psicológicas e sociológicas. Marx<sup>47</sup> denota a idéia de sociedade de trabalhadores livres, não existindo homem fora do contexto do trabalho.

Para SAWAIA (2001) a exclusão constitui a desqualificação como inverso da integração social; a desinserção dos desfavorecidos e dos fora da norma e da identidade capitalista; e os desafiliados que não possuem vínculo *societal*; a apartação social, que exclui não semelhantes, vinculados à privação de poder de ação e representação dos trabalhadores.

Segundo MITRULIS (2002), nem o ensino enciclopédico, e nem mesmo, o ensino profissionalizante responde às atuais expectativas diante as transformações nos modos de produção e da gestão do trabalho, do desenvolvimento conhecimento teórico adquirido e a experiência prática e sua transposição para contextos produtivos diversos.

---

<sup>47</sup> MARX, K. A Guerra Civil na França. Global Editora, São Paulo: 1986.

O *saber ser* possui a égide da busca em torno de evitar a emergência de conflitos no seio da produção capitalista, convertendo, a resistência dos trabalhadores em problemas de adaptação. O currículo ao modo do construtivismo, inicialmente teria o entorno de uma teoria, metodologia ou técnica educacional, mas que configura-se, efetivamente como ideologia, para GRAMSCI (1978) constitui em contrapartida, a elaboração de um novo tipo humano para o novo tipo de trabalho e produção.

#### 2.4. ESTUDO/ ANÁLISE DAS DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

As DCN, para MARTINS (2000), foram elaboradas com o propósito em reformar o EM brasileiro, e estão inseridas no cenário político e econômico de 1990, questiona-se o PROEP (Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante) que são justificadas nas prerrogativas neoliberais próprias da burguesia, tais como o neologismo da justificativa destes moldes serem apropriados ao contexto econômico, social, cultural e político contemporâneo. O modelo das competências nos PCN é uma adaptação de experiências de outros países e se referencia em orientações metodológicas<sup>48</sup> internacionais de organismos multilaterais.

Para MARTINS (2000), a Resolução do CNEB, nº.3, 16.6.98, próprios a instituição das DCNEM e das Bases Legais, Parte I, dos PCNEM. Explicita a reorientação curricular para os anos finais do ensino fundamental, com uma introdução mais oito das áreas do conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do EF.

O Estado, para MARTINS (2000), coloca o discurso normativo, porém o seu efetuar, depende dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas. As mudanças legislativas sempre desacomodam os atores sociais e o sistema, sendo possível instituírem (de alguma forma) a resistência para com essas imposições e as atitudes de resiliência. Os PCNEM são instituídos pelo MEC, através dos mesmos pressupostos: mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de âmbito mundial.

---

<sup>48</sup> Requisições/ imposições/encaminhamentos de ordens ideológicas/ base para os fazeres sociais. É necessário o reconhecimento da lógica da orientação destes organismos no reconhecimento de possibilidades de resistência para as classes populares.

As demandas oriundas das mudanças no mundo do trabalho, segundo MARTINS (2000), são fortes implicações para com as possibilidades de mudanças nos mecanismos de poder e nas funções do Estado. Os organismos multilaterais referenciam as reformas da modalidade do EM brasileiro, unilateralmente e sem discussões, carregados de pressupostos ideológicos, arraigados: na filosofia, concepção de educação, escola e de conhecimento.

Ao avaliar o cenário em termos de condicionantes políticos e econômicos, MARTINS (2000) coloca que há um impacto nas políticas sociais. O Estado a partir de 1980, com estes condicionantes, vêm passar a estar cada vez mais restrito, mais ainda possui outras formas de regulação e controle. O Estado é aquele que administra o interesse dos dominantes, operacionalizado para agregar e dispor regras, na representação do *ethos social*<sup>49</sup>, de modo à evidenciar nas articulações e conjeturas, a função precípua do capital em acumular mais capital e da obediência às demandas externas<sup>50</sup> (operacionalizam-se regras de amplitude internacional).

As políticas nos países periféricos, segundo MARTINS (2000) nos anos 1960/1970 foram próprias para o financiamento para a estrutura das reformas do ensino que dariam suporte às políticas públicas. Nos anos 1980 negociaram questões sociais, visto os desmandos nas economias locais e o gerenciamento dos programas sociais, interlocutores dos governos de países periféricos. São colocadas algumas categorias analíticas que mobilizaram alguns segmentos expressivos<sup>51</sup>.

Nos anos noventa, segundo MARTINS (2000), são apresentados novos setores de produção, novas maneiras de financiamento e nova ótica de mercado, uma compreensão global do espaço e do tempo; altos níveis de desemprego estrutural; rápida destruição e construção de habilidades; retrocesso no poder sindical, entre outras coisas.

Sobretudo, o conhecimento, para TEIXEIRA (2009) é a nova mercadoria, sua base é cada vez mais competitiva, em que este é incorporado no processo de

---

<sup>49</sup> Protestante, católica, contra-reformista, confuciano ou xintoísta.

<sup>50</sup> “Dando as diretrizes:” Neste sentido, o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento – Bird – o Fundo Monetário Internacional – FMI – o Convênio Geral de Tarifas e Comércio – GATT – O Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, a Associação Latino-americana para o Desenvolvimento Industrial e social – ALADIS – e a Comissão Econômica para América Latina-CEPAL”.

<sup>51</sup> Fortalecendo/ incentivando o surgimento das Ong’s, por exemplo, em detrimento dos Movimentos Sociais.

produção da mercadoria, em que a base econômica vem a ser de escopo e não de escala.

Na sociedade atual, aquilo que compõe o conhecimento científico e tecnológico pode existir socialmente como puro saber livremente disponível ou como propriedade privada. Nesse segundo caso, ele se transforma em saber objetivado em meios de produção ou em meios de consumo, ou pode ainda subsistir como conhecimento diretamente fixado como propriedade intelectual. No modo de produção capitalista, o conhecimento científico e tecnológico tem necessariamente de se acumular no capital fixo, já que o capital fixo é o instrumento por excelência da subordinação dos trabalhadores e, assim, meio imprescindível de redução do trabalho necessário e de expansão do trabalho excedente. PRADO (2005, p. 106).

Os PCNS apresentam 'desafios' para os sistemas educacionais em termos de tensões: global/local; universal/singular; cultura local/modernização dos processos produtivos; instantâneo, efêmero/durável; espiritual/ material. Fazem recomendações para a escola: aprender a conhecer bem como aprender a fazer, aprender a viver com os outros aprendendo a ser mediante e media o conhecimento para o trabalho, como uma das bases da produção capitalista.

Analisa a formação de professores no Brasil e ainda colocam uma série de dados estatística sobre a avaliação do SAEB, que tem como característica a classificação social, distanciando ainda mais as classes sociais e confirmando a hegemonia das classes dominantes dentro dos sistemas educacionais brasileiros, e neste estudo o ensino médio.

Para BONAMINO (2002) algumas modificações foram realizadas no sistema de ensino. Havia uma perspectiva democrática nas propostas educacionais com particularidades da CF e na elaboração da LDB, bem como nas prerrogativas da reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação. Na própria constituição há uma série de artigos polêmicos sobre a educação em termos das questões curriculares que foram desenvolvidas na ANC.

A constituição vem determinar os conteúdos mínimos diante das questões da igualdade/ diversidade, buscava-se a afirmação da formação básica comum, a possibilidade de registros culturais diferenciados nas diferentes propostas curriculares e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares. Nos anos de 1980, esperava-se ambivalentemente a democracia política e que as instituições sociais se adequassem a mesma, mas havia a resistência do autoritarismo institucional no plano educacional.

Mas, para BONAMINO (2002) a abertura política levou prefeitos e governadores que se opunham ao governo militar e seus secretários da educação em buscar impelir modificações no sistema educativo em termos de reformas estruturais e curriculares que tinham por foco a ampliação e a melhoria da escola pública. A LDB que tramitava no Congresso desde 1988 era elemento da discussão curricular,

A nova LDB reafirmou a CF ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma que se assegure a formação básica comum (art. 9º, IV). BONAMINO (2002, p.3)

O plano político-institucional ou estatal, para BONAMINO (2002), em termos da criação do CNE através da Lei nº. 9.131/95 buscava a caracterização em termos de um órgão representativo da sociedade brasileira. O CNE teria um papel consultivo e deliberativo, para contrapor ao MEC de modo que seria possível perceber a educação em diversas óticas, aproximando de uma forma mais efetiva a caracterização da realidade educacional. O art. 9º, § 1º, alínea C, da lei que cria o CNE, coloca que as competências deste órgão permitem 'deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto'. Com essa criação já era demarcado um descompasso e desacordos políticos entre os órgãos do estado: MEC e CNE.

A Constituição Federal coloca em termos de um enquadramento legal, segundo BONAMINO (2002), a nova LDB e a Lei nº. 9.131/95, sendo que os currículos e conteúdos mínimos teriam seu estabelecer a partir da mediação das diretrizes curriculares para qual teria foro obrigatório de deliberação a CEB do CNE.

Examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução; analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliações dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação; analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica. BRASIL (1997, p.2)

Um problema apresentado foi em termos da definição de competências, BONAMINO (2002), para a Câmara de Educação Básica do CNE, em que a CNE pode deliberar de acordo com a Lei nº. 9.131/95 sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, as diretrizes chegaram aos conselheiros num longo processo de elaboração e de detalhamento. A proposta curricular enviada pelo MEC, também

era uma política construída de modo que os PCN além de instrumentos normativos deveriam reorientar as DCN – visto que é um instrumento de caráter mais geral. Dentro desse processo, tanto o MEC como a CNE condenavam a lógica da mútua omissão. Sendo assim nos PCN é possível perceber um hiato e opiniões divergentes sobre as tais:

(...) o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola. BONAMINO (2002, p.4)

E importante considerar segundo BONAMINO (2002) o papel da comunidade científica em discutir a concepção do PCN, seu conteúdo específico em termos das diferentes áreas, sua elaboração e divulgação, o público alvo destinado: escolas e professores. O CNE buscava estabelecer os limites e possibilidades de suas competências, visto os dispositivos constitucionais e legais dos ímpetus curriculares dos PCNS, deliberando sobre as diretrizes curriculares do MEC, considerando a importância da proposta pedagógica da escola e o caráter não obrigatório dos PCNS.

O CNE não dialogava muito com o MEC e vice-versa em torno da questão curricular. O CNE colocava-se posicionado no sentido uma formação básica comum para as propostas do ensino fundamental, municipal, estadual e das unidades escolares e com isso teve a contrapartida da não obrigatoriedade dos PCNS. É possível considerar para BONAMINO (2002) que os mesmos desentendimentos entre o MEC e o CNE, são implicantes a política educacional do governo que desde a segunda metade dos anos de 1990, visto que centralizava excessivamente as decisões do governo federal em detrimento de outras 'instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica.' (BONAMINO, 2001).

As DCNS, apresentadas por BONAMINO (2002), tem por base três documentos elaborados pela Câmara de Educação Básica do CNE em face responder os PCN: a Exposição de Motivos ao encaminhamento das DCNS (Brasil, 1997) começou a circular em maio de 1997 com a finalidade de deliberar sobre as diretrizes de modo a fixar conteúdos cuja ordem é considerada mínima para a formação básica comum apoiada em atribuições fixadas pela CF, pela LDB e pela Lei nº. 9.131/95 oferecidas pelo PNDH, Decreto nº. 1.904/ 96 – e, pelo ECA, Lei nº. 8.069/90.



Na dimensão curricular, BONAMINO (2002) que se consubstancia no Parecer CEB/CNE nº. 154, de 25 de junho de 1998, bem como na Resolução CEB/CNE nº. 3, de 26 de junho de 1998 – articulando o texto de salientamos que José Luiz Domingues (ANPED, 1997\1998), sobre o currículo no governo Fernando Henrique Cardoso. Primeiramente abordava os PCNS, mantendo características de reformas anteriores e o segundo texto enfatizava a avaliação com as mesmas práticas tecnicista da educação de 1970.

DOMINGUES (2000, p.2) coloca que a mudança curricular ocorre visto o desenvolvimento do país e que o currículo se articula a este projeto, o currículo adquire centralidade nas reformas educativa na América Latina e no caso brasileiro as evidencias destas mudanças ocorrem em reformas nos PCNS das modalidades do EF e EM, em termos dos DCN para, consecutivamente: SAEB, ENEM, PAIUB.

Historicamente é comprovado que as reformas curriculares brasileiras são fadadas ao fracasso, 1960 (Lei nº. 4024/61) e 1970 (Lei nº. 5692/71), cabendo questionar se isso ocorreu com as velhas falhas: para DOMINGUES (2000, p.2) ‘ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento, falta de uma política ‘agressiva’ de formação de professores e dos recursos humanos em geral’, adequação do espaço e da infraestrutura e falta de formação pedagógica consistente as demandas sociais da educação popular. As políticas curriculares caracterizam-se, como programas de governo, com início e fim determinados pelos mandatos cuja implantação e consolidação ficam fadados pela descontinuidade administrativa e pedagógica e em que os professores deixam o engajamento necessário para a educação.

As reformas de 1960 e 1970, segundo BONAMINO (2002), obtiveram financiamento externo na sua elaboração e tinha o apoio de assessores estrangeiros, embora houvesse um pensamento curricular nacional emergente, mas ainda este contava com verbas suplementares para sua continuidade. A reforma Curricular da modalidade do EM passou por situações parecidas, e não decorreu como de costume das necessidades nacionais coletivas em que os professores são tomados como recursos humanos e não como agentes sociais, por isso a falta de compromisso social.

Segundo BONAMINO (2002) desde as primeiras formulações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (SENTEC/ MEC), na finalidade de reformar a modalidade do EM que se iniciou no

governo FHC - Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), foram colocadas como diretrizes fundamentais com formulações recorrentes a autonomia escolar, para a diversificação organização do trabalho pedagógico, visto as características dos alunos e das demandas sociais, a adequação curricular dos sistemas de ensino e das escolas com eixos organizadores do novo currículo, interdisciplinaridade e contextualização nas áreas do conhecimento.

(...) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas; a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional. DOMINGUES (2000, p.4)

A LDB - Lei nº. 9394/96, que dispõe sobre a modalidade do EM como a última etapa da educação básica num momento de alterações de ordem tecnológica e econômico-financeira. O desenvolvimento científico e tecnológico que transformou a vida social, e alterou o processo produtivo, intelectualizando, de base tecnologista, e ainda passando exigir um novo profissional diferente do modelo *taylorista* e *fordista* de divisão social do trabalho, apontando uma educação diferenciada, visto a impregnação da tecnologia nas diferentes esferas da vida social, consoante ao novo contexto educacional, colocados pela LDB nº. 9394/96, segundo DOMINGUES (2000, p.4).

(...) consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. Ocorre, porém, que a educação média tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social. DOMINGUES (2000, p.4)

Ainda é importante considerar para BONAMINO (2002) que o Parecer da CEB nº. 4/98 de 29/1/1998 que foi aprovado em abril de 1998, reforçava a crítica ao MEC - MEC- na Exposição de Motivos buscando doutrinar a competência da CEB para as diretrizes para a Educação em termos da colaboração com outras instituições federativas, apresentava particularidade de um preparatório para a Resolução nº. 2 de 7/4/1998.

Para BONAMINO (2002) nesses documentos o adendo do federalismo consagrado na CF, possuía uma dimensão significativa, pois havia o reconhecimento do CNE da competência da CEB para deliberar sobre as DCN de modo a reservar para os entes federativos e bem como para as escolas as tarefas de planificar o currículo.

Para BONAMINO (2002, p.7) o CNE vem assumir em termos de suas funções normativas e de supervisão o apoio à descentralização, na articulação entre 'União, Distrito Federal, estados e municípios e na flexibilidade teórico/metodológica das ações pedagógicas'. No compartilhar de responsabilidades em todos os níveis, coloca que a definição de DCN pela CEB vem marcar um princípio de cooperação entre estados e municípios, de modo a articular planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educacionais.

O Parecer segundo BONAMINO (2002) possui proposições doutrinárias que vem se completar em termos da dimensão participativa. Os DCNS colocam que através das propostas pedagógicas aprovadas pelas escolas é que se dá o aperfeiçoamento do ensino fundamental em termos de ser um reflexo do projeto de sociedade local, regional, e nacional que se desejam, visto a definição da equipe docente com a colaboração de usuários e outros membros da sociedade, partícipes dos Conselhos/Escola-Comunidade e dos Grêmios Escolares.

Para BONAMINO (2002) afirmações doutrinárias das DCN-EM permitem observar sua existência com base na defesa do CNE seus princípios em termos do federalismo colaborativo e das formas participativas de elaboração curricular. A posição tomada pelo CNE em face aos PCNS vem traduzir as críticas à lógica centralizadora no âmbito político-institucional do Estado, e que no âmbito acadêmico e escolar, os especialistas e professores vinham percorrendo um trajeto de formulação ao processo de elaboração dos PCNS.

As diretrizes, segundo BONAMINO (2002), ecoavam em termos do artigo 210 da CF de 1988, sendo entendidas pelo CNE como linhas de ação gerais, propondo abertura para diferentes programas de ensino. Para isso, Resolução nº. 2, de abril de 1998, da CEB, vem apresentar as DCNS como um atrelado de definições doutrinárias que pautam sobre: princípios, fundamentos e procedimentos na EB, de forma a orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino em termos de: organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

(...) o Parecer da CEB nº. 4/98 e a Resolução nº. 2 de 1998 propõem sete diretrizes como referência para a organização do currículo escolar. Segundo esses documentos, as escolas deverão fundamentar suas ações pedagógicas em princípios *éticos, políticos e estéticos*. São princípios complementares, relacionados com a autonomia, responsabilidade e solidariedade, com a cidadania e a vida democrática. (BONAMINO, 2002, p.8)

Estes documentos, segundo BONAMINO (2002) trazem a consideração da existência de princípios estéticos da sensibilidade que são necessárias para as

ações pedagógicas escolares na busca do reconhecimento: da sensibilidade/criatividade do comportamento humano, a busca do valor para com diversidade de manifestações artísticas e culturais. LUKÁCS<sup>52</sup> (1960), em *A estética de Schiller* colocou um modelo estético de modo que sejam rejeitadas as alternativas de ‘*absolutizar*’ o mundo interior do indivíduo, e na história e consciência de classe, veio desmistificar o isolamento do indivíduo cujas inter-relações sociais denotam a forma social na busca das soluções, pela luta de classes, no desenvolvimento da consciência das forças motrizes reais da história.

Noutra diretriz, apontada por BONAMINO (2002) é colocados apontamentos sobre o reconhecimento da identidade dos sujeitos que atuam na educação escolar e da identidade institucional das escolas e dos sistemas de ensino, na necessidade de acolher: as diversidades, particularidades e peculiaridades de gênero, etnia, idade, regional, socioeconômicas, culturais, psicológicas e físicas de sujeitos que implicam a educação escolar.

A Exposição de Motivos, para BONAMINO (2002) ressaltam a diretriz em torno de dispositivos constitucionais e do PNDH, no reconhecimento da dignidade da pessoa humana (art. 1º, 2º e 3º da CF), a pretensa ‘igualdade’ colocada nos termos da lei (art. 5º da CF), o reforço ao repúdio e condenação a quaisquer formas de discriminação (art. 3º da CF) e a promoção dos direitos humanos.

A terceira diretriz<sup>53</sup> segundo BONAMINO (2002), vem colocar que o processo educacional é relação em que não é possível dissociar nos atos de ensinar e aprender: conhecimentos, linguagem e afetos. Essa afirmativa traduz a necessidade de diálogo e do uso contínuo de metodologias diversificadas em sala de aula em que: professor e aluno se relacionem, os alunos interajam entre si, os alunos relacionem-se com diferentes recursos didáticos de forma a permitir a compreensão, a aquisição do conhecimento e a apropriação de valores éticos, políticos e estéticos em diversos níveis.

Para BONAMINO (2002), o artigo 9º da LDB é base para a 4ª diretriz que estabelece os conteúdos curriculares mínimos e a Parte Diversificada para a Base Nacional comum que visa à legitimação da unidade e qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional, na suposição de um paradigma curricular de articulação

---

<sup>52</sup> LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe*. Ed. PCUS, 1960

<sup>53</sup> Sem referir-se explicitamente aos PCNS.

entre a Educação Fundamental<sup>54</sup> e a Vida Cidadã<sup>55</sup>, conhecimento escolar e cidadania nos currículos da educação fundamental numa dupla integração. Os aspectos mais inovadores destas diretrizes se relacionam à 'vida cidadã' e evocando os Temas Transversais propostos pelos PCNS, mas não cita o mesmo e por isso é considerado que os atores políticos do CNE se omitiram.

A quinta diretriz, para BONAMINO (2002), é consoante com o artigo 27 da LDB nº 9394/96 que orienta as escolas em termos da condução de propostas curriculares e dos processos de ensino com capacidade de articulação dos conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada ao contexto social.

A sexta diretriz para BONAMINO (2002) vem enfatizar a autonomia escolar e vem se fundamentar (na LDB art. 9º, IV) sobre o uso da Parte Diversificada no currículo para as atividades e projetos de interesses específicos que confirmem a competência dos estados, municípios e estabelecimentos escolares no intento de complementar os currículos mínimos com uma parte diversificada. Mas DOMINGUES (2000) op. cit. MAGENDZO (1991) que a diversificação e a flexibilização não são verdadeiros princípios do planejamento curricular visto a centralização que o caracteriza. Para ser descentralizado o currículo deveria colocar o professor como agente, não como transmissor numa cultura pré-selecionada e, além disso, os conselhos de educação e os livros didáticos vêm colaborar para a padronização curricular.

O Parecer nº. 15/98, BONAMINO (2002), vem acompanhar a Resolução CEB/CNE nº. 3/98, enquanto a LDB direciona a educação nacional, colocando as DCN, em termos da proximidade da ação pedagógica. O parecer coloca a escola como produtora do currículo e os professores como sujeitos que definem o motivo do ensino, o que ensinar dos conteúdos sendo isso significativo na realidade escolar brasileira e das relações próprias ao âmbito escolar, e de um provável descompasso existe entre a nova proposição curricular e a prática pedagógica escolar atual.

A Orientação Curricular, BONAMINO (2002), para o ensino médio MEC\SEB (2006), coloca que no Art.nº. 35 LDB nº. 9394/96, inicialmente à respeito do

---

<sup>54</sup> E as áreas de conhecimento partem por referencia: Língua Portuguesa, Língua Materna, Matemática, Ciências Geografia, História e Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa.

<sup>55</sup> Vida Cidadã é o exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que sinergia há trocas mutuas e influencias, na lógica do viver bem e da convivência. A vida cidadã vem colocar: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

aprimoramento do ser humano: a ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, o preparo para o mundo do trabalho e do desenvolvimento da competência para continuar o aprendizado. A colocação de uma base comum, Art.nº. 26, LDB nº. 9394/96, em cada sistema de ensino escolar com parte diversificada para atender as especificidades da cultura, sociedade, estabelecimento escolar e do aluno.

As Orientações Curriculares para a modalidade do EM (2006), a possibilidade de planejamento e desenvolvimento orgânico curricular na superação da organização por disciplinas estanques; a interdisciplinaridade como integradora e articuladora dos conhecimentos num processo permanente e contextual. A elaboração e execução da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino e bem como é colocado à necessidade de respeitar as normas comuns e as do sistema de ensino e a da participação dos docentes na elaboração da Proposta Pedagógica do Estabelecimento de Ensino<sup>56</sup>.

A sétima diretriz para BONAMINO (2002, p.10) fala a respeito das propostas pedagógicas que buscam zelar pela cooperação e das condições básicas de planejamento do uso, espaço e tempo escolar em termos de possibilidades de ‘ interdisciplinaridade e transdisciplinariedade, do sistema seriado ou por ciclos, do currículo, da relação de a escola com a sociedade serem objeto de planejamento e avaliação constantes da escola e de sua proposta pedagógica. ’

O processo de elaboração das DCN para BONAMINO (2002) foi entre as tensões oriundas das diferentes perspectivas político institucionais de sustentação do MEC e do CNE, em termos do papel do Estado na elaboração curricular, em que a CNE afirma o caráter não obrigatório dos PCNS excluindo-as das referências mediadoras da definição, de princípios e diretrizes curriculares para o conjunto do ensino fundamental para a CEB.

Os PCN para o terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental se explicita em termos da reorientação curricular par os anos finais do ensino fundamental, e foi elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e publicado em 1998.

---

<sup>56</sup> Contudo, importa perceber como se dá esta organização do trabalho pedagógico dentro destas orientações curriculares, visto que ela não é neutra, e traz o arquétipo do neoliberalismo com seus matizes conflitantes da formação de consumidores e de mão de obra barata. É preciso, estar atento se não há banalização dos conteúdos prescritos, visto que os mesmos são fragmentados e dispostos como uma bula de farmácia representando falsas soluções para os alunos trabalhadores da escola do ensino médio contemporânea. Há necessidade de repensar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, indagar se na sua orientação há a contextualização e contra contextualização, de forma que seja exposta a contradição do trabalho para a formação do aluno do ensino médio, dentro de uma práxis libertadora.

Os PCNS, para os terceiros e quartos ciclos da modalidade do EF, são, para BONAMINO (2002), organizado com um livro introdutório, oito livros de diversas áreas do conhecimento do Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), Temas Transversais, com conhecimentos sobre: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Os PCNS, em termos introdutórios, para BONAMINO (2002) dividem-se em cinco partes e trazem a análise da conjuntura nacional e mundial, falando sobre a necessidade de fortalecer a educação básica, em seguida apresentam os PCNS e depois abordam o projeto educativo da escola. Depois, buscam caracterizar os alunos das últimas séries do ensino fundamental e encerram com o uso escolar de tecnologias de informação e comunicação.

A questão da relação educação / cidadania, colocada na primeira parte, tem por referência as orientações produzidas por 'documentos de órgãos internacionais' e anunciam mudanças e algumas atuações para os sistemas educacionais, e classificam as relações para BONAMINO (2002, p.11): 'global/local; universal/singular; cultura local/modernização dos processos produtivos; instantâneo, efêmero/durável; espiritual/material'. Colocam recomendações para a Escola, em termos de: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Para BONAMINO (2002), os organismos multilaterais, a UNESCO e o BM, diante dos interesses do neoliberalismo, analisam a educação brasileira, a situação funcional e a formação dos professores, através de estatísticas educacionais e de dados do SAEB. A partir destas análises vêm colocar 'desafios' para a educação brasileira para o acesso e permanência dos alunos na escola, formação continuada dos professores e melhorias física da escola e bem como a introdução de recursos tecnológicos, visando o envolvimento e participação da comunidade.

Contudo, estes pressupostos desafios são desarticuladores de uma formação humana, visto que trazem elementos de dominação e de hegemonia, numa relação mercantil. Os ditos desafios para educação brasileira, ressoando muito mais como pressões dos organismos internacionais, em que, para RIBEIRO (2008) visam à competitividade ao tomar as competências como definidoras da formação pretendida vinculada à cultura das empresas no modo de produção flexível.

O Referencial Curricular Nacional para a modalidade do EF, em termos de análise, mostra que a elaboração da proposta curricular para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental, a SEF do MEC<sup>57</sup> f apoiada numa série de documentos não deixando de incluir as atribuições da CF (BRASIL, 1996); da LDB nº. 9.394/96, o artigo 9º que determina como ‘competência da União estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum’(BRASIL, 1997, p. 49); e as orientações do PNE para todos.

Tanto o MEC como o CNE utiliza mesmo dispositivos constitucionais e legais a fim de justificar as responsabilidades e competências curriculares. Em 1997 o CNE já assumia o processo de elaboração de diretrizes curriculares com a abrangência do ensino fundamental como parte de suas atribuições legais diretas e nelas designava uma esfera descentralizada e colaborativa.

Para BONAMINO (2002, p.379) ‘o MEC invoca, no mesmo período, os mesmos artigos da CF e da LDBEM nº. 9394/96 (BRASIL, 1997) para justificar o fato de ter tomado para si a tarefa de fixar centralmente as diretrizes e os conteúdos mínimos para o ensino fundamental’. Já na constituição dos PCNS para MARTINS (2002, p.15) o MEC ignora a Exposição de Motivos que fundamentam as DCNS e foi optado por documentos legais de caráter mais geral, nenhum documento do CNE configuram as obras consultadas no seu processo de elaboração.

Visando os princípios e a organização curricular BONAMINO (2002) comunicar que, se por um lado há o pressuposto às diversidades: regionais, culturais, políticas, há também referências nacionais ‘pontos comuns’ que dão unanimidade ao fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras “abrangência nacional” curricular em termos dos conhecimentos socialmente elaborados e com reconhecimento para o exercício da cidadania.

#### 2.4.1. COMPETÊNCIAS PARA A FILOSOFIA, SUA REGULAMENTAÇÃO E A RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO E NA IDEOLOGIA DA CIDADANIA BURGUESA.

---

<sup>57</sup> Segundo a Constituição Federal BRASIL (1996, p.49) ‘(...) a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.’



Segundo as Orientações Curriculares para a modalidade do EM - SEB (2006) o currículo de filosofia vem tratar da adequação flexível ao mercado de trabalho que se articula com o perfil profissional do Filósofo formado nos cursos de Filosofia e são definidos por especialistas no ensino de Filosofia da SESU do MEC.

O Relatório das Discussões, segundo MEC\SEB (2006), oriundo de seminários regionais e nacionais de 2004, sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio, da Secretaria, conjuntamente aos PCNEM e a Filosofia e bem como as DCN aos Cursos de Graduação em Filosofia e também a Portaria das Diretrizes do ENADE – 2005, em termos das competências esperadas do profissional formado nos cursos de licenciatura em Filosofia.

Segundo MEC\SEB (2006) as competências filosóficas necessárias para a graduação: ‘compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e a reflexão crítica da realidade social em que se insere.’ A partir do ensino da Filosofia, Inciso III do § 1º do Artigo 36 da LDB nº. 9.394 / 1996), o educando ao final do ensino médio deve demonstrar o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia ditos como necessários ao exercício da pretensa cidadania.

Cabe ressaltar, que a filosofia socialmente necessária para o aluno trabalhador é aquela que abraça suas necessidades de sobrevivência, renova esperanças, e que possibilita lutas na articulação dos sujeitos com suas categorias de classe. A cidadania do estudante / trabalhador só é retificada na medida em que as suas necessidades são constituídas de modo que consiga ao menos reproduzir a sua existência e encontrar saídas à condição alienante que se encontra no engajamento político nos grupos de militância e nos sindicatos.

A filosofia segundo MEC\SEB (2006) compete de um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento, de indagar as verdades, além da tarefa geral de um desenvolvimento pleno do educando, diante de seu preparo para a cidadania e para a qualificação para o trabalho (Artigo 2º da Lei nº. 9.394/96) e bem como a flexibilidade para as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Artigo 36, Inciso II).

Também coloca em termos de constituir o sujeito como produto de um processo que aprimora o jovem aluno trabalhador, ultrapassando a repetição de informações mais com apoio de conhecimentos prévios, podendo ser considerado um instrumento, na medida em que se aplica em termos de competências cognitivas

e culturais. O <sup>58</sup> BM (1995) coloca que, para uma variedade de empregos de modo a permitir a aquisição de habilidades e dos conhecimentos específicos para o trabalho no local de trabalho.

MEC\SEB (2006) coloca a questão do acesso aos conhecimentos de forma significativa, adquiridos com sentido para a vida social do jovem estudante em termos de aprimorar o educando como pessoa humana. Inclui o pressuposto de uma formação ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual e de um pensamento que se diz crítico, (LDB nº. 9.394/96, Artigo 36, Inciso III), a mesma lógica que coloca o conhecimento filosófico como útil, suprime o mesmo categorizando-o por ser inconveniente. As competências são interiores às lógicas imanentes das disciplinas curriculares do ensino médio e só podem ser reconhecidas à luz de matrizes conceituais específicas.

Quando se ensina filosofia, (MEC\SEB, 2006), é necessário questionar o que se está ensinando: a abstração do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, a compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos e do uso argumentativo da linguagem, não coincidindo ética e filosofia política. É necessário verificar se há um olhar sobre a literatura filosófica com estrutura: analítica, investigativa, questionadora, reflexiva.

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. MEC\SEB (2006, p.30)

Assim, também, com base no Artigo 2º da Resolução CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998, os valores apresentados na Lei nº. 9.394, em voga, à saber: ' I. Os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II. Os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. '

Contudo, não é pela tolerância que se consegue vencer preconceitos e desenvolver a afetividade entre os sujeitos, a tolerância suprime a necessidade de mudança social pelo aquietar das vozes que busquem o atendimento das necessidades individuais e sociais. É cabível questionar que ordem democrática é essa sustentada pelo capitalismo, sustentando um modelo societário opressivo e legitimador das classes sociais, centralizados na reestruturação produtiva e no

---

<sup>58</sup> BANCO MUNDIAL, 1995

pensamento neoliberal, numa superestrutura<sup>59</sup> que condiciona 'na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo'. (FRIGOTTO, 1995, p. 80).

Os professores precisam 'capacitar', segundo MEC / SEB (2006), os estudantes para um modo filosófico de formular e propor soluções de problemas' enfrentar com desafios e as dificuldades próprias à tarefa da reflexão filosófica juntamente com seus alunos do ensino médio, da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente que requer formação familiar à história da filosofia e aponta para o exercício da cidadania, listando competências:

Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. Contextualização sociocultural: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. MEC\SEB (2006, p.33)

O exercício da cidadania aponta para relações de força e poder, que só podem ser alteradas no desenvolvimento da consciência, na promoção da melhoria da vida social dos sujeitos, contudo é necessário considerar que não significa que a educação mediada pela formação humana garanta o emprego. Muito menos a formação por competências, na reprodução das estruturas sociais hegemônicas do capitalismo. Porém pela formação humana, para GUIMARÃES (2006) pode haver o pressuposto de um novo pensamento que contradiga o pensamento do capitalismo, ao denunciar o fetichismo da pedagogia burguesa.

Um somatório manual do currículo (MEC\SEB, 2006, p.36) em filosofia, torna-o dogmático, oposição filosófica, doutrinação e nunca na égide do diálogo. Contudo aponta a metodologia da aula expositiva e do acompanhamento do livro didático em virtude da falta de outros recursos. Utilizando de interpretação e contextualização de fragmentos filosóficos confrontando com outros textos filosóficos. Uso de seminários pelos alunos, pesquisas bibliográficas, análise de algumas músicas, poesia, literatura, filmes de modo a despertar o estudante para os clássicos da filosofia e repensar sobre seus problemas. A escola deve proporcionar um espaço obrigatório e disciplinar para com o conhecimento filosófico.

---

<sup>59</sup> Infraestrutura: corresponde a base material e econômica da sociedade, já a superestrutura corresponde ao Estado, a burguesia, as instituições, a ideologia.

A filosofia do pensamento marxista, no materialismo histórico dialético é eixo articulador de um currículo contra hegemônico, pois traz o pensamento filosófico à luz da materialidade histórica e nisso a concreticidade do conhecimento de mundo e da universalização do conhecimento, numa visão ampla e totalizadora aos sujeitos. Se a escola da modalidade do EM vê a filosofia como obrigatória sem perceber a sua necessidade fundamental no cotidiano da reflexão escolar, certamente a educação é alienante. A filosofia, para VÁSQUÉZ (1977) tem que ser concreta e se objetivar na emancipação das classes, pois quanto mais popular é mais importante o caráter da práxis na intervenção da realidade do sujeito, de forma que sejam quebrados os paradigmas alienantes das elites, explicitando as contradições da atividade prática material do trabalho, e assim oportunizando a educação.

#### 2.4.2. A BUSCA PELA CONTRA-HEGEMÔNIA EM TERMOS DAS 'COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO - APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO'

A Geografia, segundo MEC\SEB (2006), compõe o currículo do ensino fundamental visa o preparo do estudante em termos de: localização, compreensão e atualização no mundo complexo, problematização da realidade, formulação de proposições, reconhecimento das dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensamento e atuação crítica na sua realidade na busca por transformação.

O corpo teórico-metodológico da geografia da modalidade do EM, tem por base, os conceitos: natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, e incorpora dimensões analíticas de modo a contemplar: tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais de referencial do conhecimento da Geografia, segundo MEC / SEB (2006, p.43), em termos de que quanto 'ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico'.

Segundo MEC\SEB (2006) compete o ensino da geografia na modalidade do EM, a história do espaço e não sua mera descrição, fruto das construções sociais, pois a geografia não se dá como uma seqüência linear, contudo é um processo de construção social. Com o uso das novas tecnologias da informação e da percepção dos avanços nas pesquisas científicas, a importância da reflexão e do repensar das práticas e vivências em sala de aula, mudando e incorporando novos temas no

cotidiano. Na busca por entender como os fenômenos se produzem no espaço e suas relações com os processos econômicos, sociais, culturais e políticos precisam ser entendidos em termos de sua construção ao longo do tempo e o mundo pensado dialeticamente, de forma interativa com as diversas áreas do conhecimento, interdisciplinarmente.

A orientação do conhecimento geográfico MEC / SEB (2006) na modalidade do EM, em termos da formação conceitual dos sujeitos a saber a ciência geográfica, colocando o sujeito como cidadão pleno no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, no reconhecimento das contradições e conflitos existentes no mundo. Assim, a organização dos conteúdos que o aluno aprende de forma significativa, considera os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual está inserido, de modo que a instituição escolar indique os parâmetros que norteiem o ensino da geografia, enquanto disciplina para definir objetivos específicos a ser detalhados.

O MEC / SEB (2006, p.45) vem apresentar as competências em geografia em termos de interpretação dos fenômenos, visto as dimensões: local, regional, nacional e mundial; o domínio das linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica; o reconhecimento das referências e os conjuntos espaciais, a compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e no entorno de seu cotidiano.

O MEC\SEB (2006) vem apresentar em um quadro outras competências, com as seguintes vertentes curriculares, contradizendo com a categoria da construção histórica do espaço geográfico pelas populações:

Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas; Capacidade de articulação dos conceitos; Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza; Domínio de linguagens próprias à análise geográfica. Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. Estimular o desenvolvimento do espírito crítico. MEC\SEB (2006, p. 45)

E o MEC\SEB (2006) vem colocar as habilidades para o ensino médio em termos do conhecimento geográfico, em detrimento da formação humana realmente necessária para o desenvolvimento de uma sociedade socialista, em que o reconhecimento do processo histórico da formação dos espaços geográficos se dá mediante as lutas de classes. A mera identificação de processos não é legitimamente formadora, contudo vem reproduzir a formação de mão de obra para sustentar o processo de produção capitalista na divisão e na apropriação dos

espaços geográficos e bem como na expropriação da natureza pelo processo de trabalho.

Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. Reconhecer as dimensões de tempo espaço na análise geográfica. Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas. Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos. Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea. Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo. MEC\SEB (2006, p. 45)

O MEC\SEB (2006), para a modalidade do EM, vem colocar pontualmente a necessidade da reflexão como uma outra categoria, em termos da realidade territorial da apropriação do meio geográfico pela sociedade. O profissional de geografia precisa selecionar conteúdos, estratégias em termos dos procedimentos e escolhas em sala de aula. Nesse sentido o professor tem papel importante no cotidiano escolar e é insubstituível, especialista do componente curricular, aquele que cabe estabelecer estratégias de aprendizagem para análise do ponto de vista geográfico. Coloca que se os conteúdos ensinados permitem ou não alcançar os objetivos pretendidos e bem como o desenvolvimento das competências e das habilidades desejadas e do estudo de vários conceitos geográficos.

A avaliação MEC\SEB (2006) se dá em termos da apropriação do mundo por sistemas de representações, a memória vem integrar informações, no reelaborar de representações anteriores em conflitos cognitivos. Estão aqui excluídos da educação geográfica: questionários, fatos históricos isolados, cópias de mapas baseados na repetição e memorização, constituindo um sistema de representação.

A avaliação MEC\SEB (2006) não é para coerção, mas para reorientação. Com base nas atividades desenvolvidas são destacados os conteúdos e competências como: 'compreensão de textos, relações e correlações textuais, associação com o conhecimento prévio e hipóteses'. Competências podem utilizar na reconstrução do conhecimento: observação, descrição e análise dos espaços. O domínio, das várias linguagens permitirem a demonstração do conhecimento geográfico construído em diferentes momentos e contextos. Nestes entremeios da geografia, diante das mudanças nas relações de trabalho, visto a produção e a organização do espaço

geográfico, em termos das mudanças nas relações de produção, as inovações tecnológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações.

As diferenças nas atuais relações de trabalho, segundo SEB\MEC (2006) atuais e nas formas de apropriação das riquezas, impactos pela revolução científico-tecnológica, em que a informação ganha intensa da informação tornou-se veloz alterando as relações interpessoais, entre nações e grupos na produção e organização dos espaços.

#### 2.4.3 A CATEGORIA CONTRADIÇÃO NAS “COMPETÊNCIAS PARA ENSINO - APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO” EM CONTRAPOSIÇÃO À FORMAÇÃO HUMANA ORIUNDA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

A história, para VÁSQUÉZ (1977) deve ser admitida na sua totalidade, na contra – concepção transcendente e teleológica, mas, de acordo com o processo histórico, com sua função na formação social do sujeito, no reconhecimento e combate das estruturas que organizam as relações que atuam na margem da consciência e da vontade dos homens. Objetivamente, atribuindo um comportamento de acordo com a estrutura social vigente que fundamenta a exploração do trabalhador na produção da mais-valia.

Para LUCKACS (1960), a história é historia das transformações a partir das relações econômicas objetivas e de dominação dos homens entre si, na relação com a natureza. Segundo o MEC / SEB (2006) a reflexão sobre as experiências de viver a história, na identificação das relações com experiências históricas de outros sujeitos em: tempos, lugares e culturas diversas.

Compreender a historicidade dos acontecimentos torna-se cada vez mais difícil visto a velocidade da propagação das tecnologias da informação e comunicação que afetam: referentes temporais e de identidade, valores, padrões de comportamento, induzem os jovens a viverem, como diz HOBBSAWM (1995), ‘numa espécie de presente contínua’ e, portanto, com fracos vínculos entre a experiência pessoal e a das gerações passadas.

O vínculo entre educação e o mundo do trabalho e com a prática social MEC\SEB (2006) caracterizam o vínculo do jovem aluno trabalhador do EM, no constituir do sentido da história e da cidadania como preparo básico para o trabalho (DCNEM,

Artigo 1) e coloca o ensino médio como etapa concluinte da educação básica. Traz o entorno da oferta de possibilidades do desenvolvimento de competências e da instrumentalização para a auto-reflexão, para a inserção ativa e crítica no mundo social, cultural e do trabalho de modo que o estudante tem condição de posicionar-se na escolha da profissão, visto suas possibilidades e habilidades.

A busca da superação das disciplinas compartmentadas MEC\SEB (2006) e descontextualizadas não só no interior da área das ciências humanas, a interioridade de outras áreas: a interdisciplinaridade, a contextualização, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e sua organização, as estratégias didático-pedagógicas.

(...) o desenvolvimento de *competências* cognitivas, sócio-afetivas, psicomotoras e das que incentivam uma (...) ensino de História, articulando-se com as outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos (...) intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno. Segundo as DCNEM: a autonomia intelectual e o pensamento crítico; a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura; o domínio dos princípios e dos fundamentos científico – tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos. MEC\SEB (2006, p.64)

Ao professor, para o MEC\SEB (2006), é cabido colocar as prioridades e a desenvolver a seleção de competências adequadas ao desenvolvimento do sujeito visto o contexto específico da escola e dos alunos. A interdisciplinaridade é prática docente para o desenvolvimento de capacidades e competências, associar ensino e pesquisa e uma diversidade de interpretações sobre o tema estando em jogo à formação do cidadão.

MARX (1996) se opõe ao ‘criticismo’, ao ‘*conscienticismo*’ do liberalismo clássico, decorrente das implicações do pensamento liberal imposto nas relações sociais, visa um posicionamento radical do e visa o reconhecimento das origens históricas e suas configurações histórico sociais nas relações humanas. Para MARX (1996) ‘relações sociais são, do mesmo modo que o tecido, o linho, etc., produzidas pelos homens’, por tanto a questão da cidadania implica um reconhecimento da totalidade histórica.

O que é preciso, segundo MEC\SEB (2006), compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, mobilizam, por meio do vínculo ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas o desenvolvimento pleno da autonomia intelectual. Para que o



princípio pedagógico da interdisciplinaridade presida o trabalho escolar há que reestruturar: o espaço físico, os recursos humanos, os laboratórios, o material didático. Para isso o PPP mobiliza profissionais a fim de implantar reformas pedagógicas. A contextualização é eixo do currículo que atribui sentido e significado aos temas e assuntos.

O MEC coloca que o conhecimento produzido na universidade no âmbito da história é importante para referenciar a construção do conhecimento escolar, mas é necessário verificar como e quem produziu tal conhecimento, e sobre tudo para que e para quem. A autonomia intelectual do educando não se remete na repetição, no condicionamento e no somar de competências, mas segundo VIGOTSKY (1996, p.149) opera na formação cultural e socialmente transmitida, no uso de signos e instrumentos no processo de aprendizagem, nas relações entre os indivíduos, na transformação da natureza e da sociedade, nisto 'o instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem: a produção'.

A narrativa histórica, segundo MEC\SEB (2006), precisa relacionar problemas concretos, possibilitando a criatividade relativa ao ambiente social dos estudantes, com atividades problematizadoras diante da realidade social. Articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico vai além de 'situar' fatos e acontecimentos estudados, é necessário descrever o 'pano de fundo' no qual eles estariam 'inseridos' além da referência do cotidiano dos alunos em termos da realidade do ponto de vista histórico: local, regional e global.

Segundo as DCNEM: 'A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania' (Artigo 9º, II). Os objetos consagrados pela historiografia dependem de posições metodológicas ou de preferências ideológicas. Contudo para MESZÁROS (2006) é necessário instigar as proposições ideológicas incutidas no espírito comercial sobre a educação, uma vez que a divisão do trabalho simplifica o processo de trabalho e assim diminui a necessidade de uma educação adequada ao invés de intensificá-la.

Segundo o MEC\SEB (2006), são parâmetros, os *conceitos básicos de sustento do conhecimento histórico* que articulam as práticas dos professores em sala de aula na prática dos historiadores: seus medos, preocupações, procedimentos, concepções e posicionamentos ideológicos sobre a vivência da

cidadania burguesa. O debate tem a função construtiva de corrigir, redimensionar, confirmar, ampliar e sugerir outras possibilidades dentro desse mesmo pressuposto. Os conceitos tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser modelos, mas indicadores expectativas analíticas, sendo necessário indagar as fontes e compreender realidades históricas específicas.

Registre-se, que é possível MEC\SEB (2006), distinguir os 'conceitos', na escala de compreensão, a denominação de 'categoria: trabalho, homem, continente, revolução, etc.' espera de concretizações um advirem elaborados nos procedimentos e conhecimentos próprios da disciplina História. Porém segundo VÁSQUÉZ (1977) deixam de colocar e analisar a situação do proletário como sujeito da práxis revolucionária e da práxis produtiva, dos pressupostos do Manifesto do Partido Comunista.

A história no decorrer do tempo é a matéria prima dos estudiosos, construindo suas representações cognitivas, buscando a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos e dos grupos humanos no tempo e espaço; e a sua apropriação crítica dos materiais didáticos a fim de construir o conhecimento histórico em termos de olhar conscientemente a sociedade e a si mesmo. Haver-se-á consciência do caráter provisório do conhecimento:

Problematização das questões propostas; delimitação do objeto; estudo da bibliografia produzida sobre o assunto; busca de informações; levantamento e tratamento adequado da percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais); estratégias de verificação e confirmação de hipóteses; organização dos dados coletados; refinamento dos conceitos (historicidade); proposta de explicação dos fenômenos estudados; elaboração da exposição; redação de textos. Dada à complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que se incentive a prática interdisciplinar. MEC\SEB (2006, p.72)

A teoria colocada pelo MEC/SEB (2000) que não se vincula à práxis, não está a serviço da transformação, não relacione a teoria e a prática, numa visão pragmática inferindo que o verdadeiro se reduz ao útil. Para VÁSQUÉZ (1977, p. 213) 'ação material, objetiva, transformadora, que corresponde aos interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana'.

A construção do conhecimento histórico, MEC\SEB (2006), tem procedimentos próprios, conceito de fontes históricas: documentos oficiais; textos de época e atuais; mapas; gravuras; imagens de histórias em quadrinhos; poemas; letras de música; literatura; manifestos; relatos de viajantes; panfletos; caricaturas; pinturas;

fotos; reportagens e matérias veiculadas por rádio e televisão; depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História oral, etc... E precisa ser tratada adequadamente segundo sua natureza na organização dos conteúdos para a produção do conhecimento histórico e bem como as permanências e regularidades das formações sociais e transformações humanas, não levando a um conhecimento significativo, capacitando cognitivamente para as práticas históricas.

Para MÉSZÁROS (2006) a luta dos agentes históricos têm o ponto de dos processos históricos, sendo necessária a não limitação no mundo interior, e nem no imaginário do indivíduo isolado, numa sociedade alienada, mas a compreensão histórica da produção do conhecimento na totalidade dos processos sociais na sua complexidade dialética. A educação e conhecimento não podem ser vistos como mercadorias e num reconhecimento utilitarista, mas envolvendo a totalidade dos processos sociais.

O conceito de tempo MEC\SEB (2006), coloca as relações: continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, antes, agora e o depois, frutos de concepções de mundo, de metodologias e de ideologias diferenciadas. O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado, assim interpretar ações ou aplicar critérios e conceitos circunstâncias específicas, para avaliar outras. Perceber a complexidade MEC\SEB (2006), das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa e no complexo de relações entre os sujeitos históricos, visto a diversidade das formações sociais.

Para MÉSZÁROS (2006) questionar as representações sociais colocadas para a realidade como razoáveis que molduram a história e para isto levantar, na forma da contraposição dialética, a história dos trabalhadores desmascarando as ideologias que dão os axiomas da naturalidade do capitalismo e das representações de interesses pela representatividade do Estado.

Articula-se nas relações de poder e ideológicas o que seria a consciência histórica, constituído e suas respectivas interpretações, nas instancias das instituições: MEC / SEB (2006, p.76) 'as escolas, as prisões, as fábricas, os hospitais, as famílias, as comunidades, os Estados nacionais, as Igrejas e os organismos internacionais políticos, econômicos e culturais, os quais se transformam na sua relação com as formações sociais historicamente constituídas'. Na inter-relação das instituições MEC\SEB (2006, p.76) ' sociais, políticas, étnicas, religiosas e de

dominação, hegemonia, convencimento, submissão, resistência, convivência, autonomia e independência. ’

A contestação da educação, nesse sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de interiorização por meio dos qual a alienação e a retificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos. MÉSZÁROS (2006, p. 275)

Compreensão das construções, MEC / SEB (2006) no processo de invenção das tradições, nas articulações entre mudanças e permanências no campo das relações políticas, e na construção histórica do conceito de cidadania. O conceito de cultura se aproxima e articula as disciplinas História e Antropologia, enriquece, caminhando para o campo científico da História Cultural advinda da ‘Paidéia’ (ligada à educação) e da cultura humanista, renascentista e iluminista.

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e de povos, sociedades, grupos sociais e povos. MEC\SEB (2006, p. 77)

A cultura, MEC\SEB (2006) que confere identidade aos grupos sociais, híbridas e resultantes de trocas e de relações entre os grupos humanos. Há várias tentativas de imposição de padrões, influências, constituindo processos de apropriações de significados e práticas que contém elementos de acomodação–resistência. Para MESZÁROS (2006) os interesses capitalistas são planejados, convergindo para uma tecnoestrutura, com pequenas diferenças ideológicas anacrônicas para serem resolvidas. Por isso a necessidade do aprofundamento histórico, levando em conta a categoria totalidade. Pois, metas de uma sociedade capitalista, constituem a realização individual imediata, proporcionando os interesses dos grupos dominantes.

Questionar até mesmo os parâmetros que definem para MEC / SEB (2006), no uso ideológico que a memória se sujeita pela sociedade e pelos poderes constituídos, escolhendo o que deve preservar relembrar, silenciar e esquecer. A concepção de memória nacional ou identidade regional vem constituir formas de violência simbólica que silenciam e uniformizam a pluralidade de memórias associadas aos diversos grupos sociais: a pluralidade cultural e ao questionamento da construção do patrimônio cultural pelos órgãos públicos, construída a favor de interesses políticos ou ideológicos.

Em educação patrimonial MEC\SEB (2006), enfatiza-se o mapear e divulgar os bens culturais relacionados com o cotidiano dos diversos grupos ainda não

reconhecidos pelos poderes instituídos e pelas culturas dominantes e da incorporação MEC\SEB (2006, p.80) 'dos direitos sociais e dos direitos humanos ao lado dos direitos civis e políticos'. A mobilização dos conceitos no trabalho pedagógico escolar como instrumentos exigem o conhecimento e a articulação dos conceitos que estruturam a disciplina: para trabalhá-la como um processo de conhecimento.

As habilidades são colocadas segundo MEC\SEB (2006), em termos da percepção de conceitos e da representação do real social própria ao pensamento e da indagação das fontes e realidades históricas, na sua crítica e análise. Reconhecer a medida do tempo como produto cultural e atender as referências de tempo: (seqüência, simultaneidade, periodização), no situar histórico das realidades presentes e passadas. E as dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois, percebendo-os como próprios dos fenômenos sociais.

O anacronismo MEC / SEB (2006), deve ser evitado, de modo que a história seja compreendida pelos sujeitos históricos visto que estes constroem a mesma, ressaltando:

(...) o lugar do indivíduo; as identidades pessoais e sociais; que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado. MEC\SEB (2006)

MEC\SEB (2006), coloca que O planejamento do trabalho escolar é feito em diversas fases: algumas e condução das atividades didáticas, além de muitas outras, como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola, ao entendimento dos conhecimentos históricos e do processo de ensino/aprendizagem, 'mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações' (DCNEM, Artigo 5º, I).

Coloca MEC / SEB (2006, p.86) da aquisição da capacidade para o auxílio da produção de bens culturais, sociais e econômicos, sendo que, os conteúdos têm papel central no processo de ensino aprendizagem que tem consonância com problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico; e também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes. A seleção dos conteúdos requer planejamento do trabalho escolar, do trabalho coletivo, do trabalho individual do professor e das Secretarias de Educação dos Estados enquanto diretrizes e objetivos das microrregiões; além dos projetos de implantação didáticos

pedagógicos dos municípios, com a participação de – gestores, professores, técnicos e representações de pais e alunos.

A Sociologia, MEC\SEB (2006), integradora dos currículos, e nas escolas normais ocupa papel principal visto a educação da criança e do adolescente, pós 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz. Na LDB (Lei nº. 4.024/61), a Sociologia vem ser optativa ou facultativa nos currículos. A LDB Lei nº. 5.692/71, a mantém com caráter optativo, aparecendo a Sociologia buscando dar um sentido aos fundamentos às discussões à formação social e aos fundamentos da educação.

A Lei nº. 7.044/82 revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, e abre a possibilidade da diversidade curricular. LDB – Lei nº. 9.394/96 –, coloca a Sociologia como obrigatória no ensino médio Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício da cidadania”. As (DCNEM), do Parecer CNE / CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, de modo interdisciplinar nas Ciências Humanas e em outras disciplinas do currículo, e especial na formação política, conforme consagra.

O dispositivo legal da LDB nº. 9.394/96, Art. 36, § 1º, III, relacionando conhecimentos de Sociologia, e bem como do ‘exercício da cidadania’, a institucionalização e o estranhamento dos fenômenos sociais, com recortes para seu público alvo na representação da linguagem dos fatos. E a humanização do homem e bem como os processos de ‘exclusão social’ e por outros de ‘inclusão perversa’ e a esfera dos ajustes e controles sociais. O estudo das relações sociais no atrito com as novas tecnologias de produção, a racionalização, administração e domínio pelo conhecimento científico e tecnológico.

Nas DCNEM – segundo MEC / SEB (2006), é colocado que ‘conhecimentos’ da Sociologia podem ser tratados de modo interdisciplinar, mas nisso pode haver um equívoco. ‘Todas as vezes que um fenômeno social está explicado diretamente por um fenômeno psíquico, pode-se estar certo de que a explicação é falsa (DURKHEIN, 1975)’. Mas os conceitos de habitus e de campo, no entendimento das sociedades além das dicotomias indivíduo. Na reconstrução da contextualização, abordadas de modo esclarecedor: teoria funcionalista, teoria marxista, teoria compreensiva, teoria fenomenológica, teoria estruturalista, teoria dialética.

Segundo MESZÁROS (2006) o horizonte burguês é determinado pelo gradualismo e pelas transigências, classificando como próprias a um pensamento

crítico, mas num processo de contradição, importa a necessidade do resgate e construção histórica da utopia do proletariado. O professor, segundo DCNEM – segundo MEC / SEB (2006), precisa ter proficiência do conteúdo e bem como desenvolver pesquisa na explicação dos fenômenos sociais ultrapassando o senso comum e as explicações individualistas sem perspectiva social, desenvolvendo esboço do projeto buscando conscientizar a causa da pesquisa.

Em contraposição a isso, resta colocar que para transformar a sociedade é preciso buscar a transformação do sujeito que para VIGOTSKY (1996) requer um processo de transformação interpessoal e intrapessoal, que ultrapassem os pressupostos de estímulos e respostas de um condicionamento social, mas que culturalmente na base materialista dialética da história humana, encontra uma metodologia social para a experiência da aprendizagem de forma crítica aos processos psicológicos automatizados, fossilizados, mecanizados, mas antes estudados num processo de mudança radical.

As aulas de sociologia MEC\SEB (2006), podem ser expositivas, seminários, excursões, visitas em museus, parques ecológicos, leitura e análise de textos, cinema, vídeo ou DVD, e TV, fotografia, charges, Cartum e tiras. A questão da multidisciplinariedade ou transdisciplinaridade precisa ser tomada do ponto de vista das várias dimensões que implicam a organização da vida do sujeito: SANTOMÉ (1998), 'a cultura, mentalidade e expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de sua participação ativa dentro de grupos sociais étnicos, de gênero, de condicionantes geográficos, históricos, biológicos etc.'. Compartilha 'paradigmas' de integração das áreas do saber, defendendo a formação de uma pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

Contudo esses fundamentos, segundo DOMINGUES (2000) são postos para o ensino médio, denotam uma criticidade conservadora, sua formação é a formação do homem-flexível, sua solidariedade é a do interesse do capital, o bom relacionamento entre os sujeitos apresentam particularidade para o aumento da produtividade e da lucratividade da firma, sua democracia é um fundamento da convivência social entre classes de modo que são reprimidas as lutas de classe, sua solidariedade é ultrajante e demagógica.

A escola vem valorizar saber próprios do seu tempo histórico, à sociedade informático/ mediática, LEVY (1993), que resulta do desenvolvimento científico e

tecnológico e que seu valor intelectual é intrínseco ao currículo escolar, porém com conteúdos concebidos pelas editoras, num formato homogêneo e com propriedades da racionalidade técnica próprios ao processo seletivo do vestibular e pelo fazer metodológico-didático dos docentes, modelador dos sujeitos. As provas reeditam paradigmas disciplinares, em que o ENEM vem trabalhar com competências e habilidades mensuráveis e que há o risco de sua institucionalização no Ensino Médio como modelo curricular para seleção ao Curso Superior se articulando com a reforma curricular da modalidade do EM.

A Resolução CEB / CNE nº. 03/98 tem por companhia o vêm termo: tecnologias com objetivo de agrupar conhecimentos científicos a suas aplicações tecnológicas, buscando identificar nas diversas ciências que compõem o currículo escolar a caracterização de elementos tecnológicos como conteúdos vivos, os meios de educação (Parecer n 15 / 98, p. 57).

Em contraposição ao pensamento hegemônico e as suas caracterizações sobre o aluno trabalhador do EM, há a possibilidade de articular o desenvolvimento da dialética, de modo que o aprendizado, ultrapasse as categorias colocadas pelo currículo do EM, mais possibilite a capacidade especializada de pensar sobre várias coisas próprias da formação do homem completo em todos os sentidos, não de forma fragmentada, articulada ao mundo real dos sujeitos e diante de uma visão clara sobre o sistema de produção. DUARTE (2001, p.4) op. cit. FEUERBACH 'um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento; a força da vontade é a energia do caráter; a força do coração é o amor'.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A dominação da natureza, pelos instrumentos de dominação tecnológico do capital e as artimanhas Políticas Públicas para Educação denotam a possibilidade da legitimação da sua ideologia dentro do aparato e da estrutura ideológica do Estado; perpassando a esfera curricular do Ensino Médio, diante das configurações do mundo do trabalho no capitalismo monopolista. Mas não podemos deixar de ser otimistas.

(...) embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. MARX e ENGELS (2006, p. 56).

Não somos sujeitos neutros no processo educacional e no refazer contínuo da História da Educação, as circunstâncias são constituídas pelos homens. É necessário levantar diante dos fazeres pedagógicos, a possibilidade do desenvolvimento da práxis.

Ao que parece o novo ensino médio não é de fato um novo ensino médio, mas, se configura nos velhos panos do velho currículo. Os professores não são os únicos responsáveis pela construção curricular em termos do reconhecimento da realidade pedagógica e bem como da prática pedagógica; importa levantar em que medida se dá a intervenção pedagógica no intento da formação *omnilateral*, do dever humanizador do sujeito na dimensão da sua subjetividade, no ultrapassar do automatismo nos limites das possibilidades objetivas.

Aponta-se, neste caso, a necessidade de uma investigação qualitativa, é necessário perceber segundo DOMINGUES (2000) 'diversas dimensões da autonomia da escola: a pedagógica, a administrativa, a jurídica e a financeira.'

O sujeito alienado é desprovido de si mesmo, perde sua identidade e consciência, passa ter a condição de objeto de outros. Não tem autonomia para tomar decisões, é coisificado distante de sua historicidade. Porém no processo dialético, na aceitação e na vivência do conflito diante da práxis e no desenvolvimento da contradição, no levantamento das categorias de análise históricas, que há possibilidade factual do ser suprimido se transformar.

Fala-se da mãe e do pai sem falar da família como instituição social marcada historicamente pela apropriação dos sujeitos; fala-se da sexualidade sem falar da tradição judaico-cristã de repressão à sexualidade; fala-se da identidade das mulheres sem se falar das características machistas de nossa cultura; fala-se do corpo sem inseri-lo na cultura; fala-se de habilidades e aptidões de um sujeito sem se falar das suas reais possibilidades de acesso à cultura; fala-se do homem sem falar do trabalho; fala-se do psicológico sem falar do cultural e do social. Na verdade, não se fala de nada. Faz-se ideologia! BOCK (2001, p.25).

Os Documentos dos PCNEM e das DCN ressaltam o advento da sociedade tecnológica, justificando vários adendos do modo desejado pelo Estado, pela Indústria e para a burguesia, na organização do trabalho pedagógico da modalidade do EM.

Contudo, não basta anunciar as pretensas necessidades do capital se não percorrer as reais necessidades dos trabalhadores, no acesso e posse das tecnologias, do domínio do conhecimento científico e filosófico como base para a superação de sua alienação. As categorias precisam ser tratadas nas suas especificidades históricas, sem usar o caráter universal, mas atendendo a peculiaridade dos sujeitos históricos, mediante o reconhecimento da história do trabalho e dos trabalhadores, para que o sujeito perceba-se incluído nas categorias de classe dos trabalhadores; desenvolvendo o sentimento de classe dentro do ensino médio, segundo VYGOTSKY (1996); desenvolvendo reações de escolha e de diferenciação dos processos sociais e históricos no uso dos signos externos.

Sem o trabalho é impossível pensar a escola para ricos ou para pobres, seja para os interesses de manutenção e reprodução social, seja para a luta para inserção no mercado de trabalho, justificando isso a proposição que as classes mais abastadas procuram escolher trabalho. A educação do ensino médio é socialmente necessária para sua continuidade nos ensino superior, com a classificação de: formação integral e preparatória. Para as classes populares é imediata a necessidade de uma formação humana, emancipadora e crítica na compreensão do mundo produtivo e da representatividade e do papel do sujeito nas lutas de classes.

O capitalismo precisa ser confrontado nos seus próprios problemas, as mistificações e as instituições do capitalismo são incapazes de resolver os problemas que se apresentam na educação que para MÉSZÁROS (2006, p.282) 'a intensidade e a gravidade da crise educacional ideológica do capitalismo é inseparável desse grande desafio histórico'.

Aprender meramente a fazer, sem buscar o desenvolvimento intelectual pleno do sujeito é forma alienante de educação. Determina então significantes sociais que não são apropriados para o proletariado, em termos da articulação da práxis, visto os significantes simbólicos de dominação que lhes são incutidos, estruturando o pensamento, o comportamento, a linguagem numa relação de adaptação a cultura da fábrica; e não evoca a emancipação do sujeito.

Para ENGELS (1952), na Dialética da Natureza, em que para o mesmo, na troca material se mediatiza o trabalho, ‘ é precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano’.

É necessário formar um sujeito com pensamento criativo, com condições de superação da mera adaptação no modo de produção flexível, que se articule mediante o imprescindível desenvolvimento da autonomia na luta de classe, tenha condição de discutir o real sentido da práxis.

Segundo FERRETTI (1994) o trabalho humano tem sido focalizado numa visão segmentada, e é preciso propor uma visão de totalidade sobre o trabalho, em contradição das opressões impostas pelo sistema de ensino que vem o aluno / trabalhador como um associado ao capital, numa visão classista<sup>60</sup>; e que colocam os homens em uma visão sistêmica da reprodução do capital.

É preciso para CARRARO (2009) desmistificar na escola, o que é o construtivismo, seus pressupostos de Piaget, de modo a reconhecer a égide do seu funcionamento na base do desenvolvimento da aprendizagem, a autonomia, o papel do professor e dos conteúdos.

Importa, na continuidade, desenvolver pesquisa qualitativa de caráter educativo, mas com caráter de levantar dados descritivos, para se verificar a validade da pesquisa desenvolvida; e ainda, instigar a concepção docente com respaldo teórico na formação *omnilateral* dos sujeitos, de modo a reconhecer a probabilidade do desenvolvimento da práxis na modalidade do EM.

Propor uma discussão, em forma de estudo de campo, com entrevistas sistematizadas previamente com o intuito de perceber a forma que os professores trabalhem com o entorno das políticas educacionais em termos da formação por competências na modalidade do EM, no reconhecimento e da trajetória da educação docente visto as categoria formação docente e a sua relação com o conhecimento científico. De modo a perceber a categoria prática docente ou práxis docente.

No contexto do trabalho docente do EM e dos alunos trabalhadores do EM, é necessário o levantamento de dados. Também importa o estudo de caso da história dos sujeitos da educação: no adendo das exigências em termos das competências

---

<sup>60</sup> Suprime o sentimento de classe dos trabalhadores, focalizando a individualização do sujeito como empreendedor/colaborador do capital. O trabalhador é mero capital humano e uma vez partícipe das sociedades de redes, passa a constituir o capital social.

educacionais e para o trabalho, no estudo das exigências das competências para os professores, em termos de rapidez, proficiência científica e a formação superficial para o trabalho.

O levantamento bibliográfico e de variáveis na forma de entrevistas, no qual seja possível a discussão teórica e que articule o papel da práxis e da dialética, no que tange o materialismo histórico dialético, em dialogia com as relações de opressão e exploração impostas aos estudantes \ trabalhadores e a possibilidade de emancipação dos sujeitos.

É preciso, aprofundamento teórico em termos de pesquisa bibliográfica, de modo a saber, o desenvolvimento da contradição da categoria competências, diante da articulação entre a epistemologia genética de Jean Piaget (no arquétipo do construtivismo), a intencionalidade de PERRENOULD (2000) na sua pedagogia\sociologia, conjecturando com formulação do currículo de competências e do desenvolvimento da contradição com os escritos inspiradores de Karl Marx e Gramsci, no que tange a formação humana na história da luta de classes, diante do modo de produção capitalista, no modelo de produção flexível.

A necessidade da pesquisa *ex-pos-facto* na forma de levantamento de dados em questionários, no que tangem os reflexos históricos no cotidiano da escola pública, no que se refere a implantação das políticas públicas sobre a modalidade do ensino médio, no reconhecimento de como percebem a ideologia da 'sociedade do conhecimento', e a realidade histórica que lhes é colocada ou ainda a possibilidade ou não de ser trabalhada no desenvolvimento da práxis.

Levantamento necessário sobre como se dá a prática docente em termos de planejamento, da gestão da escola pública e no desenvolvimento do projeto político pedagógico, diante do currículo de competências e as formulações hegemônicas do mundo do trabalho, colocadas para os alunos trabalhadores da modalidade do ensino médio; e bem como dos docentes, do reconhecimento do *ethos social, à priori dos termos* das competências. Insta verificar, como a escola se articula em relação ao fracasso escolar, a marginalização, dispendidas nas disposições do currículo por competências, no ciclo de produção de força de trabalho para o mercado de trabalho, diante dos resultados da avaliação: média (aprovação), exclusão, repetência.

Nas aulas, e no planejamento docente, das disciplinas: geografia, história, filosofia, deve-se verificar a possibilidade do desenvolvimento do materialismo

histórico dialético nas práticas docentes. Isto diante das imposições por um currículo prescrito e formulado numa constituição hegemônica da educação, segundo LUKÁCS (1978), com base na ideologia da reprodução da sociedade do trabalho capitalista, no processo de estranhamento da mercadoria e da mão de obra do trabalhador dentro de um sistema de propriedade privada.

A busca pelo desenvolvimento das capacidades humanas nas práticas educacionais do ensino médio, que para LUKÁCS (1978) se reproduz nas individualidades e das capacidades sociais e da condição ontológica da existência humana; com base no trabalho e a função das falsas verdades colocadas ao jovem aluno trabalhador do ensino médio, aos docentes e aos gestores.

È preciso discutir, na sua materialidade, bem como desmascarar as ideologia que reproduz as desigualdades sócio – econômico – psicológico - educacional, justificadas no currículo da modalidade do EM, caracterizadas e impostas a educação brasileira e no mundo do trabalho, onde a efemeridade das competências suplantam sobre a aprendizagem do aluno trabalhador, desmerecendo\ ignorando as necessidades sociais e básicas dos sujeitos.

Esse trabalho, portanto, foi desenvolvido com base em uma pesquisa bibliográfica a partir da conjugação de dois aspectos:1- é a revisão de uma vasta literatura envolvendo publicações de artigos e livros que relatam pesquisas sobre a concepção e as relações pedagógicas sobre a modalidade do Ensino Médio vigente no país; 2- análise de documentos oficiais emanados do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação para oferecer regulamentação da mesma modalidade de ensino.

Mesmo reconhecendo que o trabalho carrega limitações teóricas- metodológicas, e também de forma decorrentes das condições históricas de sua realização, a sua realização contribui para o crescimento da autora no esforço por apresentar uma problematização sobre o trabalho pedagógico da modalidade do EM, destacando a importância e a necessidade dessa modalidade incorporar os fundamentos da pedagogia crítica em defesa de uma educação que ofereça formação em bases científicas e contribua para que os estudantes da modalidade do EM compreendam as suas condições históricas como membros da classe trabalhadora, e portanto expostos à exploração do seu trabalho pelo capital. Essa é a natureza da educação popular orientada pelo Curso, como uma Educação de caráter científica e classista.

A luz dos estudos realizados constatou as necessidades de uma continuidade da investigação sobre o tema a partir dos seguintes tópicos:

- Investigação de carácter empírico com os estudantes da modalidade do EM, buscando verificar como eles entendem o vínculo da formação escolar com o mundo do trabalho.
- Pesquisa que busque verificar entre os alunos egressos da modalidade do EM, se estes desenvolveram com base no que foi estudado, alguma compreensão de carácter ideológica e política classista, tendo em vista as contradições de classe que marcam toda a vida do trabalhador no modo de produção capitalista.
- Uma investigação mais profunda junto aos profissionais da modalidade do EM para saber em que medidas as políticas educacionais se aplicam ou não fundamentam a perspectiva classista das práticas pedagógicas docentes, diante de uma reprodução mecânica das prescrições curriculares.

O estudo destes três temas indicados poderá por hipóteses oferecer importantes contribuições para a compreensão concreta da realidade concreta.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Ricardo. Os caminhos da liofilização organizacional: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. Campinas, 2003.

ARRUDA, Eucídio. O Professor frente às novas tecnologias: mudanças e permanências no trabalho docente GT: Trabalho e Educação/ n.09, FUNADESP.

BATISTA, Fátima da Silva. Jovens atores sociais em interlocução com o mundo do trabalho possíveis mediações são feitas pela escola de ensino médio? Dissertação de Mestrado Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro: 2007.

BARROS, Anália B. Martins. A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul. Porto Alegre, UFRGS, abril de 2010.

BOLOGININI, Valéria. Reformas da Educação Profissional: a modernização do arcaico. CEFET-Minas Gerais, 2007.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB Lei nº. 4024\196. Brasília: 1961.

BRASIL. LDB. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB Lei nº. 5.692/71 Brasília: 1971.

BRASIL. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 outubro 1988. Brasília, 1996.

BRASIL. LDB. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE, 1997.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB n 03 de 26/06/98. Institui as DCN para o Ensino Médio Brasília, 1998.

BRASIL. PARECER CNE Nº. 4/98 - CEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: 1999.

BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, M. Graça M., FURTADO, Odair (org.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BONAMINO, Alicia e MARTÍNEZ, Silvia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das Instâncias Políticas do Estado. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385

CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 1998

CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº. 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Universidade e estrutura de poder. Cadernos de Cultura da USU, Rio de Janeiro, 1891.

CARRARO, Patrícia Rossi. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede Estadual. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) \* Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 \* 261-268.

CEZAR, Eduardo Henrique Almada. O ensino médio estadual noturno: a consolidação da escola pública como cortina de fumaça. (ou a ciência não é para todos?) FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ, 2009.

CHACUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor GT:20 UNESP- Araraquara, 2005.

COSTA, Áurea de Carvalho. Educação: Teoria e Prática - vol.8. nº. 14. Junho, 2000.

CURADO, Marcelo. Investimento Direto Externo e Industrialização no Brasil. Revista de Economia Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 399-431, set./dez. 2008.

DOMINGUES, José Luis A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública USP: São Paulo, Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

DUARTE, Newton. Vigotsky e o 'Aprender a Aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: CEN, 1975.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1993.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa dois. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETTI, Celso João. Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRETTI, Celso João. A Pedagogia das competências: Autonomia ou Adaptação? Educ. Soc, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a responsabilidade Social. Caderno Cedes, Campinas vol.29, n.78, p.153-177, maio/ ago.2009.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLEMAN, Daniel. La Práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Editora Kairós, 1998.

GOUNET, Fordismo e Toyotismo: Na Civilização do Automóvel. São Paulo, Boitempo, 1999.

GUIMARÃES, André Rodrigues. Escolarização Burguesa e a Formação Omnilateral - Revista Tecnologia e Sociedade - UNIFAP, Amapá, 2005.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HARPER COLLINS PUBLISHERS. Collins Cobuild Essential Dictionary. The University of Birmingham, 1995.

HOUAISS, A. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2009.

HAWKER, Sara. The Oxford Dictionary and Thesaurus. Oxford University Press. 2001.

INVERNIZZI, Noala. Trajetórias Ocupacionais de Trabalhadores Precariamente Escolarizados 25ª Reunião Anual da ANPED – GT 9 Trabalho e Educação: Curitiba, UFPR, 2002.

INVERNIZZI, Noala. Educação Científico-Tecnológica de Trabalhadores no Contexto da Reestruturação Produtiva 9ª Reunião da Rede de Popularização da Ciência e da Tecnologia para América Latina e o Caribe Rio de Janeiro: 2005.

KUENZER, Acácia. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.19-29, maio/ago. 1999.

KUENZER, Acácia. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago., 2002.

LANDAU, I. Cambridge Dictionary of American English. Cambridge University Press. [CD-ROM]. 2000.

LONGMAN. Longman Dicionário Escolar. Pearson. [CD-ROM]. 2009.

- LOPES, Alice C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002.
- LOWY, M. Método dialético e Teoria Política Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARTINS, Ângela M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.109, p. 67-87, mar, 2000.
- MARKERT, Werner. Novas Competências no Mundo do Trabalho e suas Contribuições para a Formação do Trabalhador UFRN, 1999.
- MARX, Karl e ENGELS, F. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Moraes, 1983.
- MARX, Karl. A Guerra Civil na França. Global Editora, São Paulo: 1986.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Vol. II. Trad. Leandro Konder, José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld. Org. José Arthur Giannotti. 4. Ed.. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. A Ideologia Alemã: Feuerbach - A contraposição entre as cosmovisões: Materialista e Idealista. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.
- MEC\SEB, Ciências humanas e suas tecnologias - Orientações curriculares para o ensino médio. Volume - 3. Brasília, 2006.
- MEDEIROS, Marcelo. A Trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990 texto para discussão: nº. 852 BNDES, Brasília, 2001.
- MÉSZÁROS, István. A teoria da Alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MITRULIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.217-244, julho, 2002.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley. Revista Brasileira de Educação Jan./Fev./Mar/Abr. 2003
- NOVELLI, Giselli Currículo por Módulos e Educação Profissional Técnica: Crítica da Formação para o Mercado de Trabalho. Doutorado em História, Política e Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses, in Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte: UFMG, no. 5, jan./jun. 1999.

PARO, Vitor Henrique. Parem de formar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In. Escritos sobre educação. – São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOULD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem Porto Alegre: Artmed, 2000

PIERSON, Beyond. Além do Estado do Bem Estar Social. Cambridge: Polity Press, 1999.

PRADO, E. F. S. Desmedida do Valor: Crítica da Pós-Grande Indústria. São Paulo: Xamã, 2005.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado – Material produzido para Evento da Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal/ Mossoró, Seminário 8/9 maio de 2008.

RIBEIRO, Eduardo A. Werneck. Apontamentos históricos do sistema do Bem Estar Social na América Latina e no Brasil. REVISTA MULTIDISCIPLINAR Nº 01 - JUNHO DE 2006 / ISSN 1980-5950.

RIBEIRO, Mônica. Tecnologia, Trabalho e Formação na Reforma Curricular do Ensino Médio Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago., 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes do. Trabalho e Educação no Novo Ensino Médio: Instrumentalização, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do Capital. FIOCRUZ/EPSJV GT: Trabalho e Educação /n.09, 2000.

SAVIANI, Dermerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1982.

SAVIANI, Dermerval. Escola e Democracia: Para além da curvatura da vara. São Paulo: 1982

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da Educação: LDB-Trajatória, Limites e Perspectivas. Campinas. São Paulo: 2001.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Históricos e Ontológicos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAWAIA, Bader. As artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editoras Vozes, 2001.

SILVA, Vandeí Pinto. Trabalho e Formação Humana no marxismo e na Educação Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, 2000.

SILVA, Thomas Tadeu. Documentos de Identidade. 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo e Competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SMITH, A. (1776). A Riqueza das Nações – Investigação Sobre Sua Natureza e Suas Causas. São Paulo: Abril Cultural, 1986.

SUHR, Inge Renate Fröse. Reforma do Ensino Médio: O discurso da adequação às necessidades de produção e a naturalização da exclusão. GT: Trabalho e Educação / n.09. 2004.

TEIXEIRA, Rodrigo. A Produção Capitalista do Conhecimento e o Papel do Conhecimento na Produção Capitalista: Uma Análise a partir da Teoria Marxista do Valor. São Paulo: Revista Economia, agosto 2009

UNESCO (Org.). Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed. Asa, Porto, 1996

VALENTE, Silza Maria Pasello. Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola/ Competências e habilidades: Pilares do Paradigma Avaliativo Emergente Tese de doutorado UNESP/Marília em 20 de junho de 2002.

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, 1996.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio São Paulo: FE/UNICAMP, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. Organização Qualificante e Modelos da Competência: que razões? Que aprendizagens? Universidade de Marne la Vallée CEDEFOP, Revista Européia: Formação Profissional nº. 5.

ZARAFIAN, Philippe. Objetivo competência. Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARAFIAN, Philippe. Força e fragilidade do modelo japonês. São Paulo: Estudos Avançados, 1999.

ZARAFIAN, Philippe. Control de los compromisos y productividad social. 2004

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28 [cited 2011-07-07], pp. 24-36.

WILENSKY, H.L. The Welfare State and Equality. Berkeley: University of California Press, 1975.