



PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A NOVA DIRETRIZ DA FORMAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Valéria L. Peçanha - Colégio Pedro II
vallpecanha@gmail.com

Ao longo do século XX, amplas correntes do pensamento pedagógico estiveram atentas às relações de ensino e ao papel da educação na sociedade, inserindo-se nas disputas pela construção dos sentidos e significados dos projetos educacionais na sociedade capitalista. De um modo geral, o projeto educacional conforma a política cultural das sociedades modernas e constitui um vetor de divulgação dos valores adquiridos pelas mesmas, possuindo um caráter de “transmissão da cultura” que se efetua pelos elementos curriculares, por exemplo. Cabe ainda destacar em linhas gerais, o duplo vetor da função da educação na transmissão dos valores culturais da totalidade social na qual se efetua sua “dimensão política e sua dimensão técnica” (Rios, 2002). Sobre tais dimensões, aponta Saviani:

“Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas embora distinguíveis, são inseparáveis ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política.” (Saviani, 1980: p. 194).

Dessa lucidez sobre o caráter político do processo educacional e do papel crucial que desempenham os sujeitos da práxis pedagógica, diversos pensadores identificados com as teorias pedagógicas histórico-críticas dedicaram-se à construção de matrizes educacionais de cunho emancipatório, tendo como base de atuação as práticas sociais concretas (Saviani, 2008). Sob estas perspectivas, as vertentes da pedagogia crítica - embasadas nas necessidades de superação das contradições das sociedades capitalistas que se expressam nos aparelhos de transmissão da cultura, incluindo os modelos educacionais -, concebem a escola como espaço de construção de identidades e subjetividades, lançando-se na disputa pelos sentidos em que se desenvolve tal construção. Conforme afirma Henry Giroux:

ISSN 2177-8892



“O sistema escolar (...) é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas certezas ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constante batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio-históricas ‘carregadas’ pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno em uma especificidade de tempo e espaço.” (Giroux, 1987: p. 83).

A educação - terreno político por excelência -, sob esta perspectiva é um território de disputa entre as classes sociais; disputa que se expressa nas transformações históricas da instituição escolar.

Tendo como base as transformações cristalizadas no modelo educacional neoliberal estadunidense ao final dos anos 80 e o “solapamento do poder” e do controle sobre o trabalho pedagógico, que se abateram sobre os profissionais da educação - destituídos da condição de “líderes educacionais críticos” a partir daquela conjuntura -, Giroux afirma que:

“Com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia de fato, com os estudantes e com os currículos. No primeiro caso, os professores são relegados a tarefas instrumentais que deixam pouco ou nenhum espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. A pedagogia, assim, é reduzida à implementação de taxionomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento.” (Giroux, 1987: p. 9).

Nestas observações Giroux (1987) denuncia um aprofundamento da divisão continuada do trabalho que tende, no caso da educação, à “proletarização do magistério” que se traduz na destituição dos professores daquelas dimensões do processo pedagógico destinadas à concepção e ao planejamento, que passariam ao controle de instâncias externas no novo modelo de burocratização escolar. Trata-se de uma expressiva corrosão dos poderes dos sujeitos da educação diante do aumento do poder do capital sobre a práxis pedagógica, engendrando na constituição do modelo escolar



pós-fordista - que se caracteriza pelo avanço das teorias do capital humano sobre os projetos educacionais críticos.

Este modelo educacional chega ao capitalismo tardio brasileiro a partir dos anos 90 sob a insígnia do neoliberalismo, conformando – principalmente através da educação - as bases de uma nova sociabilidade exigida pelos processos produtivos do capitalismo mundializado.

“As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.” (Ramos, 2011: p. 37-38).

Aqui se incluem, como parte deste projeto educacional, as lógicas de gerenciamento, de administração, da adoção de índices econômicos como indicadores de qualidade, dos rankings de desempenho, da meritocracia e da remuneração variável, que se apossaram das práticas educacionais que caracterizam a educação brasileira no período recente. No que tange as diretrizes pedagógicas do novo modelo educacional hegemônico, a espinha dorsal deste processo é a *Pedagogia das Competências*.

Marise Ramos, em sua investigação sobre o conceito de *competência*, aponta aquilo que considera como um deslocamento conceitual das diretrizes pedagógicas da *qualificação* para a *competência*, compreendidas como relações sociais. Tal passagem da qualificação para a competência, analisada por Ramos como um “deslocamento conceitual” que transforma as relações sociais que envolvem trabalho e escola, é entendida por Frigotto (1995) como um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”. Sobre o conceito de qualificação, a autora afirma que este pode ser considerado uma “resposta à ausência de regulações sociais” típicas das sociedades industriais quanto à formação dos trabalhadores destituídos do controle e dos saberes da produção, constituindo-se como referência desta regulação no “modelo taylorista-fordista de produção” (Ramos, 2011: p. 43), que se constitui como elemento que “organiza as relações formais de trabalho” incluindo os “códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho” (Ramos, 2011: p. 38). Este, para além da esfera



individual, se converte num fator coletivo de “juízo de valor exercido globalmente e que classifica os trabalhadores uns em relação aos outros”, transformando-se em função das mudanças históricas das relações sociais do capitalismo e de modo expressivo na passagem do modelo fordista de produção para o modelo flexível (idem).

Podemos reconhecer que a qualificação atua como elemento organizador das “relações formais de trabalho” e das práticas pedagógicas de formação que lhe são correspondentes. Deste modo, o paradigma da qualificação será o elemento norteador responsável pela consolidação das estruturas de regulação tanto dos mundos do trabalho quanto do universo escolar e da formação humana em geral, sendo possível desvelar através deste conceito as relações entre trabalho e educação: as formas pelas quais a educação escolar se ocupa em adaptar o ser social às relações de produção de seu tempo histórico, não somente à “transmissão do saber técnico”, mas também às exigências comportamentais inerentes à “rotina” e ao “ritmo de trabalho” historicamente postos (Ramos, 2011). Evidencia-se, portanto, que o modelo educacional apregoado pelo capitalismo:

“(…) é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria.” (Ramos, 2011: p. 31).

Tal arranjo que se configura no fordismo, no atual padrão de acumulação passa por uma expressiva atualização, já que “o próprio significado do conceito de qualificação vem sendo historicamente atualizado, como resultado de disputas teórico-filosóficas e sócio-empíricas, à medida que os processos de produção se modificam” (Ramos, 2011).

No decurso das transformações do modo de produção capitalista reconhecidas como pós-fordismo, em face da crescente automação e dos novos saberes que condicionam um novo conjunto de exigências que se impõem ao trabalhador, através do conceito de *competência*, torna-se possível intervir junto “ao conteúdo real” dos saberes “postos em jogo quando da realização do trabalho”. Esta nova dimensão do saber



trabalhador passa a ser “perseguida como condição de eficiência produtiva” (Ramos, 2011; Schwartz, 1995).

Uma vez que se constitui numa ferramenta da dominação capitalista amplamente utilizada do chão da fábrica ao chão da escola, este conceito é apresentado pelo empresariado como uma dimensão de resgate da subjetividade do trabalhador, como um paradigma que prevê maior autonomia do trabalhador na presente etapa de elevação da competitividade e da cooperação para a produção. Entretanto, Ramos aponta o fato de que tal paradigma, na verdade, engendra um tipo de adaptação da subjetividade operária às novas exigências do capital junto à formação humana (Ramos, 2011). Segundo a autora, é possível compreender

“(…) a emergência da noção de competências atendendo, pelo menos, a três propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional.” (Ramos, 2011: p.39).

Segundo Ramos (2011), a diretriz competência possui uma “marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais”. Neste sentido, em função de sua referência direta às formas pelas quais a subjetividade humana é cooptada na atual etapa do capitalismo mundializado, situaremos o conceito de *competência* próximo ao conceito de *subsunção* do trabalhador ao capital, buscando aprofundar a compreensão sobre a formação escolar como parte deste processo de captura da subjetividade humana. Cabe-nos aqui afirmar, como um apontamento inicial, que o empoderamento do capital diante do trabalho - a conjuntura de assimetria de forças com que se defrontam capital e trabalho na luta de classes ao final do século XX - é o fator que possibilita esta nova etapa de *subsunção* que se traduz pelo conceito de *competência*.



Ampliado o raio de alcance da qualificação do trabalhador, esta passa a ser entendida como “uma construção social dinâmica” que se denomina “qualificação real”, compreendendo simultaneamente “as aquisições de formação” e os “conteúdos reais do trabalho”, além de uma série atributos pessoais absolutamente amplos (Ramos, 2011). Deste modo, conforme aponta Ramos:

“(...) requisitos tais como a responsabilidade, a abstração e a interdependência entram no registro do trabalho e evocam os chamados saberes sociais ou saber-ser. Os saberes sociais compreenderiam mais que os saberes técnicos, pois apelam aos aspectos de personalidade e aos atributos do trabalhador.” (Ramos, 2011: p. 53/54).

Em geral, o desenvolvimento do capitalismo resultou na concentração de poder sobre a subjetividade humana, fosse através da indústria cultural ou através das transformações do modelo escolar em adequação às etapas do capital. Tais alterações se desdobram como o esvaziamento do poder popular, da autonomia dos sujeitos coletivos também quanto à formação humana, em face da expansão do poder do capital.

As novas exigências de qualificação da força de trabalho revelam a forma como as tendências flexíveis regem as atuais relações sociais de produção. Visando o aumento da produtividade da força de trabalho, a abertura de novos mercados (educação-mercadoria), e a conformação ideológica para o capital, o “mercado de trabalho” atualmente impõe sobre os trabalhadores uma corrida pela formação continuada, pela crescente qualificação profissional.

Portanto, no padrão de acumulação flexível se constitui uma “nova ofensiva do capital na produção” que dá “continuidade à lógica de racionalização do trabalho na perspectiva da hegemonia do capital na produção”, articulando “coerção capitalista e consentimento operário”, reconstituindo de modo controlado o potencial criativo e participativo do trabalho (Alves, 2000). A “nova captura da subjetividade operária” constitui “nexo essencial do toyotismo” e é somente a partir dele que “adquire o seu pleno desenvolvimento”, superando o caráter formal que havia tido sob o regime fordista para ganhar um “desenvolvimento real” (idem). Na passagem do modo de produção fordista para o modo de acumulação flexível, se dá a *superação definitiva da subsunção formal pela subsunção real do trabalhador ao capital, elemento que implica*



a ampliação da exploração do trabalho ao possibilitar a captura da subjetividade do trabalhador para uma maior participação do processo produtivo. Conforme aponta Alves:

“Não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar ‘pró-ativamente’, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, no plano sindical, por exemplo, estratégias neocorporativas de cariz propositivo). Cria-se, conseqüentemente, um ambiente de desafio contínuo, em que o capital não dispensa, como fez o fordismo, o ‘espírito’ operário”. (Alves, 2000: p. 54/55).

Disto decorre o efeito mais nefasto do modo de acumulação flexível sobre a organização social, em decorrência dele “surge um novo e precário mundo do trabalho” onde as tendências do modo de produção capitalista de enfraquecimento progressivo do poder do trabalho frente ao capital são agravadas.

Buscando esclarecer as formas como estas tendências se expressam no modelo educacional do século XXI, aqui utilizaremos a categoria de *subsunção* para revelar os efeitos deste modelo sobre a subjetividade do trabalhador - a cooptação, tendo o conceito de competência como foco analítico. No plano prático, é possível observar que estas transformações, a despeito de seu caráter explícito, se espraiam nas práticas pedagógicas contando com uma adesão passiva e letárgica dos sujeitos da educação em face do projeto educacional da pedagogia das competências. Em grande medida, o elevado grau de legitimidade alcançado pelo capital junto à educação se adensa em face da dificuldade de elaboração crítica e de criação de um discurso autônomo por parte dos sujeitos da educação. Esta legitimidade é obtida em função de múltiplos fatores que se estendem desde o fato de que a Pedagogia das Competências se apresenta como substitutivo histórico aos modelos hegemônicos do capital no contexto de crise da educação e de necessidade da atualização da proposta educacional do capitalismo, como pelo fato de que a mesma constitui um arcabouço abstrato, vago e plástico, mas que se assenta sobre um “consenso implícito” quanto aos sentidos de individualização e adaptabilidade dos sujeitos da educação (Ropé & Tanguy, 1997).



Desta forma, o conceito de competência ganha ampla adesão simultânea tanto na gestão empresarial - desde as práticas de recursos humanos até os modelos administrativos - quanto na gestão educacional num movimento de assimilação das premissas empresariais pela esfera pública sob a justificativa da eficiência. Neste contexto, a Pedagogia das Competências assume um papel estruturante junto ao modelo escolar:

“Muito associada às noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios [economia, trabalho, educação], a noção de competências é, todavia, utilizada em diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. Essas noções nem por isso desaparecem, mas perderam sua posição central e, associadas a competências, sugerem outras conotações.” (Ropé & Tanguy, 1997: p. 16).

O marco inicial da Pedagogia das Competências como elemento estruturante do modelo educacional brasileiro consiste na LDB/96, pois a partir da mesma se redefiniriam todos os níveis de ensino e, de modo específico, se afirmaria como finalidade da educação “desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho” (Ramos, 2011: p. 126). Esta estabeleceria “princípios axiológicos” que orientariam “pensamentos e condutas” engendrando “princípios pedagógicos” correspondentes e alinhando o modelo educacional às novas demandas do sistema capitalista (Ramos, 2011). Ramos (2011) destaca a não neutralidade política deste axioma, notável nos sentidos que orientam o atual modelo escolar nos limites da confiança no capitalismo, da assimilação tecnológica e da adequação dos educandos às transformações impostas pelo desenvolvimento histórico do capital, configurando uma *apologia da modernização capitalista*. Este discurso se consolidou segundo as orientações da UNESCO, que ao raiar do milênio defendia “princípios axiológicos” - inspirados nas teorias construtivistas (Ramos, 2011) - indispensáveis ao processo de aprendizagem do século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, diretamente identificados com as necessidades do processo produtivo.



De um modo geral, dentre as reformulações preconizadas pela LDB/96, destaca-se o estreitamento da relação entre o universo escolar e o mundo do trabalho, ou seja, ocorre a ressignificação da educação atrelada à “preparação para o mundo do trabalho”, já que:

“A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho”. (Ramos, 2011: p. 129).

Cabe destacar, porém que este discurso se embasa numa falsa homogeneidade do mundo do trabalho da sociedade pós-fordista, orientando-se de forma acrítica para a construção de novas sociabilidades em face de uma idealização do processo de modernização tecnológica que sequer corresponde à realidade dos mercados de trabalho, sendo este profundamente marcado por uma confluência entre o moderno e o arcaico. De fato, as relações de trabalho no padrão de acumulação flexível são marcadas por uma dualidade estrutural (Harvey, 2009) que abarca contingentes cada vez mais restritos de trabalhadores altamente qualificados e estratégicos para o processo produtivo, com perspectivas mais estáveis de trabalho e, ao mesmo tempo amplia o contingente de trabalhadores periféricos e facilmente substituídos no processo produtivo que contam com situações de trabalho extremamente precárias. Como agravante, o acirramento da competição entre trabalhadores por postos de trabalho se desdobra numa desenfreada corrida por especialização, difundida como uma permanente necessidade de *formação continuada* que se impõe ao trabalhador em busca de garantias de empregabilidade cada vez mais improváveis.

Diante desta ausência de definições, a escola se lança na construção de novas estruturas de sociabilidade e de subjetividade, cujos fundamentos consistem na preparação para a instabilidade inexorável do sistema capitalista (Ramos, 2011). Configura-se, como traço hegemônico do modelo escolar, a construção de subjetividades características da sociedade pós-fordista, também chamada de “sociedade do conhecimento” (idem). Neste contexto, sob tais aparências é que:

“(…) se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência,

ISSN 2177-8892



características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade. (...) à educação é solicitado o papel de desenvolvimento de sensibilidades que orientem as condutas por valores que respondam às exigências desse tempo e pela busca de realização de um projeto próprio de vida, que requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.” (Ramos, 2011: p. 161).

Temos assim, subjacente à aparência da modernização, o redimensionamento da educação promovendo a redução da formação humana num sentido estreita e diretamente aproveitável para o capital. Segundo Kuenzer (2000), no presente modelo, é possível notar uma “identidade” entre os âmbitos da cidadania e do trabalho que consiste na “superação” da dicotomia entre “racionalidade técnica” e os ideais que nortearam tradicionalmente a formação humana, uma vez que o modelo educacional das competências submete a educação escolar às exigências do capital, e esta por sua vez passa a se dedicar meramente à formação de subjetividades humanas convergentes às crescentes necessidades de valorização do capital. Trata-se, portanto, de uma corrosão dos sentidos tradicionais da educação tais como a noção de “transmissão de um patrimônio cultural” (Ropé&Tanguy, 1997) que se perde em função do direcionamento para o mercado.

Para abordar este estabelecimento de um sentido único da educação é preciso retomar a ideia da cisão do princípio educativo da sociedade de classes em duas propostas antagônicas: a educação para o capital (exploração) e a educação para o trabalho (emancipação). O “trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador”:

“(...) implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica reverter a situação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que se permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.” (Frigotto apud. Ramos, 2011: p. 137).



No caso brasileiro há uma herança das lutas sociais no decurso do século XX que se relaciona diretamente à construção do nosso modelo educacional. Aqui, uma vez que a educação foi vista como possibilidade de transformação das condições de vida da população, o caráter político da pedagogia encontra-se profundamente enraizado na construção histórica da educação institucional brasileira, inclusive tendo sido a luta pela democratização do ensino um elemento central da construção da cultura política nacional tal como demonstram as lutas pela redemocratização nos anos 80 ao contemplar o clamor pela educação democrática e popular, destinada ao ensino laico, universal e de qualidade. Conforme Weffort aponta:

“O movimento de educação foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil. Desde a crescente participação popular através do voto, geralmente manipulada pelos líderes populistas, até o movimento de Cultura Popular, organizado pela União Nacional dos Estudantes, registram-se vários mecanismos políticos, sociais ou culturais de mobilização e conscientização das massas.” (Weffort in Freire, 2006: p. 17).

No entanto, com a plena instauração do neoliberalismo brasileiro, a educação brasileira passaria por um processo de corrosão dos seus sentidos críticos historicamente consolidados no calor das lutas populares.

Diante do papel desempenhado pela escola sob os ditames da pedagogia das competências, cabe retomar o conceito de *subsunção* aplicando-o ao esquema de formação de estruturas cognitivas em conformidade com o capitalismo. Conforme buscamos explicitar no presente trabalho, educar para as competências determinadas pelo capital é promover a subsunção humana ao capital pelas vias da educação. Nestes rumos, a educação escolar assume um sentido único que exclui os sentidos críticos construídos ao longo de intensas disputas acerca do caráter da educação e de seu papel na sociedade. Tal diretriz se impõe como modelo escolar hegemônico, centralizando e excluindo as demais propostas pedagógicas, conforme afirma Ramos (2011):

“Diante dessa doutrina, diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores. É por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências,



noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares.” (Ramos, 2011: p. 135).

Dentre os diversos efeitos dessa configuração do modelo escolar por competências, é notório o comprometimento dos sentidos críticos da educação pela verticalidade das decisões pedagógicas e organizacionais que configuram um modelo escolar autoritário e centralizador, amplamente orientado às imposições externas a escola, contrariando frontalmente o projeto político-pedagógico: construção histórica com ampla participação dos sujeitos da educação que se embasa em relações democráticas que conferem autonomia à escola no que toca a organização do trabalho pedagógico, abrindo espaço para o protagonismo da comunidade escolar nas definições da escola em face de suas necessidades e peculiaridades. Conforme aponta Veiga:

“O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.” (Veiga, 1995: p. 13/14).

Tal construção histórica é diretamente contrariada pela nova configuração do modelo educacional brasileiro. Entra em cena um processo de ampla destituição da autonomia pedagógica das escolas, correlato à centralização dos processos decisórios em torno do modelo pedagógico como, por exemplo, em torno do currículo escolar. É neste sentido que presenciamos, na educação pública brasileira e mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro, a implementação de uma série de novos mecanismos de controle do processo educacional, que se estende das avaliações externas à reestruturação dos currículos escolares, segundo o modelo de competências.

Considerando a presente conjuntura educacional, verificamos a atualidade da afirmação de Marx (2008) na obra *Ideologia Alemã* segundo a qual “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”.



Isto porque presenciamos a constituição de práticas sociais hegemônicas à imagem e semelhança do capital que se ocupam diretamente da captura da subjetividade humana.

Segundo Marcondes:

“A subjetividade resulta assim de um processo de formação basicamente cultural, de socialização. A relação com a realidade não se dá, portanto, a partir de um ato da consciência subjetiva, mas pressupõe a existência da cultura e nesta, a inserção do indivíduo. O social é anterior ao subjetivo e constituidor da subjetividade.” (Marcondes in Brandão, 2010: p. 28).

Sobre pensamento crítico aponta Marcondes (2010) que “a possibilidade da crítica pressupõe, contudo, a autonomia da consciência subjetiva, bem como seu caráter originário” (Marcondes in Brandão, 2010: p. 23). No contexto de esgotamento dos paradigmas no século XXI, a natureza humana sensível e racional como instrumento central da capacidade humana de reconstrução de novos modelos de compreensão e organização do mundo encontra entraves postos pela ordem social e pelo modelo escolar. Os efeitos negativos sobre a “razão subjetiva” na ordem capitalista que são, na verdade estruturais, recebem um reforço na conjuntura de crise justamente quando deveria ruir e ceder espaço à liberação da criatividade humana para a construção de novas práticas sociais.

Com a perda progressiva da autonomia da classe trabalhadora sobre o processo produtivo, desencadeou-se na sociedade capitalista um processo de captura da subjetividade humana. Neste sentido, constitui-se o enfraquecimento e o controle da razão subjetiva, impedindo a crítica e a construção de caminhos alternativos no atual sistema. Para os fins deste estudo compreendemos que tanto a *subsunção formal* - característica da etapa fordista - quanto o seu desdobramento histórico, a *subsunção real* - característica da etapa toyotista -, se fazem dentro do processo produtivo, mas também em todas as esferas da vida social erguidas sob as bases do fetichismo da mercadoria.

Na esfera educacional, a subsunção se reflete pelo cultivo de sociabilidades adequadas à ordem capitalista pelas vias da escolarização. A pedagogia das competências impede o desenvolvimento da consciência crítica nas práticas escolares, agregando-se a um movimento muito mais amplo de alienação e conformação do indivíduo através de diversas instâncias da sociabilidade burguesa competitiva do



século XXI. Desta forma, se reforça a ideia de que o conhecimento escolar deve se traduzir num tipo de qualificação prática e comportamental dos alunos para a vida em sociedade. Substitui-se, assim, a ideia de qualificação - aquisição de saberes formalmente verificáveis sob a forma dos diplomas - por um novo tipo de aquisição comportamental e orientada ao capitalismo. Ainda que o apelo desse discurso seja forte, faz-se importante ressaltar que o mesmo constitui uma educação para a reprodução da vida e não de uma educação para a vida.

No que tange o Ensino de Sociologia, o aprisionamento do processo de aprendizado reduzido ao pragmatismo capitalista se traduz num tipo de ensino indutor do conhecimento e do comportamento, justamente numa disciplina que se ocupa diretamente dos sentidos críticos da educação, a formação do pensamento crítico. Ao contrário, em detrimento do cultivo do pensamento crítico, promove-se a construção de uma cognição orientada à reprodução de determinados padrões de comportamento dóceis e úteis ao capital. Trata-se de um disciplinamento para o capital que corresponde às transformações da educação, em face da intensificação da exploração do trabalho neste momento histórico em que, segundo Frigotto:

“(...) já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis.” (Frigotto: 1999, p. 15).

A compreensão deste processo exige a retomada de categorias centrais na abordagem marxista, capazes de ampliar o esclarecimento dos fenômenos aqui tratados. Na atual etapa produtiva, sob o imperativo das Pedagogias das Competências, a educação emerge como elemento diretamente atuante na **subsunção do trabalhador ao capital**, desempenhando funções estratégicas junto ao processo de captura da subjetividade operária desde o processo educacional, constituído sob os ditames das novas pedagogias do capital.

Referências Bibliográficas:



ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital. A nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2ª Ed. Londrina: Práxis, 1999.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 11ª Ed. São Paulo, Cortez: 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 1990.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira**. 1º Dossiê de Ciências Sociais. p. 46-58, São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC (mimeo).

_____. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Iuperj, 1999.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia Radical. Subsídios**. São Paulo: Cortes, 1983.

GUELFÍ, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2001.



HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 18ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Kátia. **Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

KUENZER, Acácia Z. **O Ensino Médio agora é para a vida**. In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n.70, p.15-39, 2000.

MACHADO, Celso de Souza. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 13, nº 1, 1987, p.115-142.

MACHADO, Olavo. **O ensino de Ciências Sociais na escola média**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH Unicamp, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **Para além do capital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Sergio Ricardo Alves de. **O PREAL como sujeito político da ofensiva neoliberal para o recondicionamento do trabalhador docente**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

PACHECO FILHO, Clovis. **Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1994.

ROPÉ, Fraçoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.



RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo. Uma reflexão sobre a prática.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. **Pedagogia do mercado. Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

_____. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP. Ed. Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil.** Autores Associados, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

Documentos Oficiais:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de Junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 ago. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília : MEC ; SEMTEC, 2002.



BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação. Brasília, 2006.