



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Celeste Deográcias de Souza Bitencourt

A noção de competência – na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: avanço e ou retrocesso na formação humana

Rio de Janeiro

2009

Celeste Deográcias de Souza Bitencourt

A noção de competência – na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: avanço e ou retrocesso na formação humana.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B 624 Bitencourt, Celeste Deográcias de Souza
A noção de competência – na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: avanço e ou retrocesso na formação humana /Celeste Deográcias de Souza Bitencourt - 2009.
128f.

Orientador: Zacarias Jaegger Gama.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

1. Educação do adolescente – Teses. 2. Educação de adultos - Teses. 3. Educação e Estado – Teses. 4. Políticas públicas – I. Gama, Zacarias Jaegger. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Celeste Deográcias de Souza Bitencourt

A noção de competência – na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: avanço e ou retrocesso na formação humana

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 16/12/2009

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Marise Nogueira Ramos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Pereira Ventura
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
2009

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos educadores que não se entregam e com dignidade preservam a esperança de ver consolidada, em nosso país, uma política pública emancipatória. Mas nossa esperança não é do verbo esperar, e sim do verbo *esperançar*, pois como sempre salientou Paulo Freire, *esperançar* indica ação de quem se lança ao que se espera. É ação de ir atrás, de se juntar, de não desistir. Seguimos, “caminhando e cantando” com Vandrê: “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Somos também, bravos seguidores da diretiva de Che Guevara: “Há que endurecer, sem perder a ternura jamais”. A estes, minha homenagem, na pessoa e no exemplo, de nosso querido amigo e professor Toninho, que sem perder sua alma de poeta, não se curva na luta pela transformação social, a fim de nos tornarmos mais humanos:

“Não sei que nome dar ao simultâneo,
Que permite o trânsito entre a minha e a vida do outro
Que faz do meu olhar uma janela
E se dá ao absurdo de estender
Minha cozinha às outras cozinhas do mundo
Não sei e, no entanto é o que me faz
Humano e feliz”.

Antônio Rodrigues de Souza

AOS QUE HESITAM

Você diz:
Nossa causa vai mal.
A escuridão aumenta. As forças diminuem.
Agora, depois que trabalhamos por tanto tempo.
Estamos em situação pior que no início.

Mas o inimigo está aí, mais forte do que nunca.
Sua força parece ter crescido.
Ficou com aparência de invencível.
Mas nós cometemos erros, não há como negar.
Nosso número se reduz.
Nossas palavras de ordem estão em desordem.
O inimigo distorceu muitas de nossas palavras
Até ficarem irreconhecíveis.

Daquilo que dissemos, o que é agora falso:
Tudo ou alguma coisa?
Com quem contamos ainda? Somos o que restou,
Lançados fora da corrente viva?
Ficaremos para trás por ninguém compreendidos
E a ninguém compreendendo?

Precisamos ter sorte?

Isto você pergunta.
Não espere nenhuma resposta senão a sua.

Bertolt Brecht

RESUMO

BITENCOURT, Celeste Deográcias de Souza. *A noção de competência – na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: avanço e ou retrocesso na formação humana*. Brasil. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O objetivo central desta pesquisa é investigar qual concepção formativa está incorporada na noção de competência que passou a ser disseminada, através das reformas educacionais, e se esta significa avanço ou retrocesso no processo de formação humana. Procurou-se compreender o contexto das mudanças sócio-econômicas e políticas que motivaram a elaboração e implementação das reformas educacionais uma vez que estas se apresentam como justificativas para a adoção da noção de competências. Buscou-se identificar qual ou quais concepções teórico-filosóficas e sócio-pedagógicas fundamentam a noção de competência e a qual interesse vincula-se. Procurou-se perceber o alcance e os limites da política pública de Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Rede Municipal de Betim, que implementou um Currículo por Competência. Para realizar esse objetivo fizemos uma leitura crítica da bibliografia que trata do tema e dos documentos oficiais que apresentam a proposta municipal. Pela análise desenvolvida concluímos que num contexto de crise estrutural do capitalismo a noção de competência torna-se adequada aos interesses de reprodução do capital, pois se ancora em teorias psicológicas que possuem uma concepção individualista e a-histórica do ser e concebem que a aquisição do conhecimento ocorre no sentido de sua adaptação ao meio. Constatamos que na experiência municipal o Currículo por Competências visava substituir os conhecimentos socialmente acumulados. Assim, acreditamos que uma educação que secundariza o conhecimento científico da realidade social leva a que o processo educativo escolar fique no limite do senso comum e significa um retrocesso. Percebemos ainda que a política pública municipal depara-se com vários dilemas e desafios postos a esta modalidade educacional em sua trajetória nacional e que não conseguiu ultrapassar os limites impostos pela reforma educacional. Entre estas a pouca consistência teórica em sustentar o que seja a EJA e qual concepção pedagógica a adotar; a descontinuidade político-administrativa em sua condução; a falta de financiamento e o desenvolvimento de parcerias, entre outras, o que traz sérias conseqüências ao processo formativo tanto dos educadores como dos educandos.

Palavras-chave: Competências. Formação Humana. Política Pública de EJA.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate which design training is incorporated into the notion of competence has to be disseminated through the educational reforms, as the organizing principle of education in Brazil and this means progress or regression in the process of human development. We sought to understand the context of socioeconomic changes and policies that led to the development and implementation of educational reforms as they present themselves as reasons for adopting the concept of competence. We tried to identify which of theoretical and philosophical concepts and socio-pedagogical reasons the notion of competence and interest which is linked to. Sought to understand the scope and limits of public policy for Youth and Adults developed in Municipal de Betim, which implemented a Curriculum for competences. To accomplish this goal we made a critical reading of official documents that show the proposal. The analysis concluded that developed in the context of the structural crisis of capitalism the notion of competence becomes tailored to the interests of capital reproduction, because it is anchored in psychological theories that have an individualist concept and a-historical being, and conceive that the acquisition of knowledge is to adapt to the environment. Although the municipal public policy for the education of young people and adults has organized a Curriculum for competences as the guiding educational practice, even before the ownership of this concept is to consolidate training, new educational and organizational restructuring has been implemented and subject areas as reference, the which the curriculum was intended to replace Competency. The analysis of public policy for youth and adults developed at the municipal level shows that it is faced with several dilemmas and challenges posed to this mode of education in their national history. Among these, little theoretical consistency to sustain what is the EJA and what instructional design to adopt, the lack of political and administrative public policy that has been conducted, the lack of funding and development partnerships, among others, which has serious consequences the educational process as both educators and students.

Keywords: Competences. Human Development. Public Policy on Adult Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	22
1.1	Uma perspectiva teórico metodológica para a formação humana	22
1.2	A origem da alienação na formação humana	33
1.3	A concepção de educação para uma formação humana para além do capital	45
2	CONTEXTO EM QUE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EMERGE	56
2.1	Contexto de crise estrutural do sistema capitalista	56
2.2	Cenário da reforma educacional e a incorporação da noção de competências .	68
3	AS COMPETÊNCIAS: DAS DIRETRIZES NACIONAIS AO CURRÍCULO MUNICIPAL DE EJA	93
3.1	EJA – Educação de Jovens e Adultos um direito constituído, mas na prática não garantido	93
3.2	A EJA municipal e o processo de elaboração do Currículo por Competências	100
	ANÁLISES CONCLUSIVAS	114
	REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Venho de uma trajetória marcada por uma militância que sempre contestou a exploração do homem pelo homem. Esta formação nos levou a olhar com desconfiança tudo o que vem do poder opressivo dos exploradores, bem como das políticas estatais que se aliam a esses interesses. A avalanche de mudanças direcionadas ao setor educacional, nesta última década muito nos inquietou. Vivenciamos com intensidade a assertiva de Marx, de que “tudo que é sólido, se desmancha no ar”. A solidez de nossa profissão tem sido abalada.

Tudo passou a ser questionado, por falas “seduras” como as de Perrenoud, de que devemos “parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão” (PERRENOUD, 2000, Apud, DUARTE: 2003: 6). Mas parece que nós é que éramos os desavisados. Pois para os mentores das reformas estava claro, como afirma Perrenoud & Thurler (2006), que “de um sistema educacional relativamente imóvel, abalado por grandes reformas institucionais bastante espaçadas, passou-se a um sistema "em reforma permanente", seja nas estruturas, nos programas, nos procedimentos”. Ainda mais, para implantar a eficácia na educação, esta demandaria “abalar os paradigmas, transformar profunda e completamente as representações do ofício e das práticas pedagógicas” (PERRENOUD & THURLER, 2006: 5-10).

A função social da educação não é mais para formar cidadãos críticos, embora nem mesmo esse fosse o limite de nosso horizonte. Mas nem esse patamar o sistema permitiu que fosse acessível à grande maioria da população brasileira e, atualmente o que já se requer da educação é que ela forme cidadãos competentes, empreendedores, flexíveis. A gestão democrática não é mais para ser exercida como um direito dentro de um sistema democrático, mas para garantir a eficiência do sistema e do gerenciamento de recursos.

A formação dos professores não é mais para garantir o acesso e transmissão do conhecimento socialmente acumulado, que possibilite uma intervenção consciente na sociedade a fim de construí-la em bases mais justas, mas para ser um veículo de transmissão e formação, de que valores? Esta formação, para as finalidades colocadas, pode e, preferencialmente, deve ser aligeirada e à distância, assim força o professorado a ser também, um consumidor de equipamentos informatizados.

Para que munir o professorado de um saber científico de longa duração, nos centros acadêmicos? Se passamos a ser meros *office boys* cujo papel é levarmos até ao aluno o material que lhe servirá de suporte, para que ele mesmo, adquira as quatro aprendizagens indicadas por Delors (1998). Mas estas aprendizagens dependem das experiências singulares e autônomas de cada aprendiz. Devem ocorrer sem a intervenção do professor, pois sua função não é mais o ensinar, nos termos de Perrenoud & Thurler (2006) o professor é “concebido antes de tudo como organizador de situações de aprendizagem”, sua prática pedagógica possui “cada vez mais a tarefa de construir competências, de não se ater aos saberes” (PERRENOUD & THURLER, 2006: 7). A crítica ao saber "acadêmico" é porque esse deve ser substituído por noções diversas como "organizações aprendedoras", “redes de aprendizagem”, “itinerários flexíveis”, “pontes”, “parceria” e muitas outras que compõem uma "sociedade cognitiva".

Ou melhor, na nova linguagem é sermos mediador da formação, que não é apenas escolar, mas é acima de tudo aquela da experiência pessoal, que deve dar-se num processo contínuo. A aprendizagem escolar apenas integra esse sistema de formação individual, o qual os organismos internacionais, passaram a chamar de "aprendizado ao longo da vida toda". A "oferta de formação" deve não apenas se diversificar como se desenvolver em "parceria" com órgãos financiadores, especificamente o empresariado e deve estar voltada para a adaptação às situações complexas e sujeitas a constante mudança.

Nossos patrões ou os governos que sempre solaparam o direito do povo à educação, agora não são mais nossos inimigos? Não se pensam mais exploradores, uma vez que não há trabalho, não há explorados, apenas excluídos, e contra a exclusão podemos todos ser empreendedores, parceiros?! Se nesse empreendedorismo a cada um é atribuída a sua parte, as escolas não podem se furtar a essa “força-tarefa”.

A escola deve limitar-se a garantir “os primeiros conhecimentos” e os “pilares do conhecimento” devem alicerçar-se nas “quatro aprendizagens fundamentais” que fornecerão aos indivíduos as competências e habilidades, que são requeridas pelos empregadores de alto desempenho. Para serem eficazes neste empreendimento as escolas à imagem e semelhança das empresas devem tornar-se também, organizações de alto desempenho. A escola não deve se preocupar com a transmissão do conhecimento socialmente acumulado, pois este se tornou,

nos termos de Delors (1998), uma “bagagem muito pesada” que “já não é possível nem mesmo adequada” numa era em que as máquinas dispensam o fardo do trabalho.

Na imediatividade dos acontecimentos a indagação que nos levou a esta investigação foi, porque os organismos internacionais, entre eles, o FMI e o BIRD, contra os quais erguemos muitas bandeiras que denunciavam a espoliação que faziam ao povo brasileiro e aos povos da América Latina, estariam agora interessados em financiar a educação do povo? Nós sempre panfletamos e propagandamos que aos governos e patrões não interessava um povo bem formado. Agora estamos vendo todos eles conclamarem o povo que estude e se forme, pois querem trabalhadores bem formados e competentes. Perguntamos, mudaram eles ou mudamos nós para aceitar tudo isso com resignação e até com uma alto-culpa porque não estaríamos exercendo bem o nosso papel.

Estas inquietações e questionamentos levaram-me a ingressar no mestrado a fim de compreender com maior profundidade os interesses que motivaram essas reformas e junto a elas as novas atribuições da educação e novas concepções educacionais e pedagógicas. As questões que procuramos responder são a quem interessa essas reformas? A formação orientada pelas competências, a quem serve? A formação deve ser competente para quê? A “pedagogia das competências” seria realmente o instrumento a realizar os objetivos tão caros à educação como uma formação crítica e autônoma?

Esta pesquisa é motivada pela necessidade de melhor compreendermos as mudanças que tem ocorrido no âmbito da educação municipal, provocadas, na maioria das vezes, pelas reformas educacionais ocorridas nacionalmente e mesmo internacionalmente. Procuraremos investigar como essas têm se efetivado e a que elas têm servido. Mudanças que nos afetam e se efetivam, com mais ou menos vigor, mais ou menos clareza, nos diversos espaços educacionais que vivenciamos e mais particularmente, nos pressupostos pedagógicos e administrativos que organizam e orientam a política pública de educação de jovens e adultos na rede municipal de Betim.

Onde atuamos, há mais de dez anos, na modalidade de ensino, de educação de jovens e adultos e convivemos, no âmbito municipal, com fator semelhante ao nacional, um quadro de

constantes mudanças e planos governamentais, cujos objetivos e metas, nem sempre são esclarecidos e destinados à consolidação de uma trajetória formativa de qualidade para educandos e educadores. Quando me propus a realizar o mestrado vivíamos desafiados a compreender em profundidade os pressupostos pedagógicos que fundamentavam o Currículo por Competência que era indicado como organizador da educação noturna e estava em vigor na Rede Municipal. E antes mesmo de concluir o mestrado, em 2007 já deparávamos com nova proposta de organização da educação de jovens e adultos no município. Esta indicava que os anos finais do ensino fundamental, segmento em que atuávamos passaria a funcionar como Escola Presencial Não-Formal (Suplência), na qual nossa função seria ministrar os conteúdos que seriam cobrados na prova de certificação dos alunos a ser realizada pela Secretaria de Educação e não mais pela Escola.

Assim, somos desafiados a buscar as possibilidades de uma compreensão em profundidade dessas questões, pois, concordando com Silva (1999), “o social, o político, o educativo podem ser outra coisa, podem adquirir outros significados e outros sentidos; podemos não apenas dar outras respostas às perguntas, mas até mesmo, e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de uma outra forma” (Silva, 1999: 9). Sendo assim, procuramos realizar a pesquisa de forma a nos possibilitar a “fazer outras perguntas” e “dar outras respostas”. Tendo o processo de formação humana e a noção de competência como nosso objeto de estudo procuramos compreender essa temática tentando perceber qual papel é atribuído à educação a partir das reformas.

Objetivamos com esta pesquisa investigar qual concepção formativa está incorporada na noção de competência que passou a ser disseminada, através das reformas educacionais, como o princípio ordenador da educação brasileira e se esta significa avanço ou retrocesso no processo de formação humana. Procuramos compreender o contexto das mudanças sócio-econômicas e políticas que motivaram a elaboração e implementação das reformas educacionais uma vez que estas se apresentam como justificativas para a adoção da noção de competências. Buscamos identificar a qual ou quais concepções teórico-filosóficas e sócio-pedagógicas fundamentam a noção de competência e a qual interesse vincula-se. Procuramos perceber o alcance e os limites da política pública de Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Rede Municipal de Betim, que inclusive teve como eixo organizador um Currículo por Competência. Pois como nos alerta Frigotto,

Em todos os momentos históricos que se experimentam mudanças profundas na materialidade das relações sociais nos âmbitos econômicos, cultural e político entram em efervescência os embates teóricos e ideológicos e reformam-se os processos de formação humana e concepções educativas. Estas mudanças podem ter um sentido de avanço em termos de ganhos para a humanidade ou retrocesso (FRIGOTTO, Apud RAMOS, 2006a:13).

Para conduzir esta pesquisa tomaremos por base a indicação acima e as transformações econômicas, culturais e políticas que ocorrem na sociedade e que influenciaram o governo brasileiro a realizar a reforma educacional. Bem como as mudanças político-pedagógicas implementadas no campo educacional e de forma mais específica, na política para a educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Betim. Neste sentido, focalizaremos a implementação do Currículo por Competências, como um dos mecanismos político e cultural que dá materialidade a essas mudanças. Pretendemos analisar se as concepções pedagógicas, que orientam este processo, significam avanço em termos de ganhos e ou retrocesso no processo de formação humana.

A partir de uma perspectiva processual realizamos uma revisão bibliográfica que nos permitiu confrontar as concepções de mundo liberal e marxiana de sociedade, de sujeito, da produção do conhecimento, e especificamente, como cada uma dessas concebe a formação humana, bem como os procedimentos metodológicos de apreensão da realidade social que cada uma adota. Realizamos, também, um estudo crítico das referências bibliográficas que tratam da reforma educacional brasileira e da política pública de EJA, particularmente da noção de competência presente nestas propostas com o intuito de problematizar se esse fenômeno tem propiciado ganhos e ou retrocesso ao processo de formação humana.

Para tanto, alguns passos e recursos foram fundamentais para a análise do objeto proposto. O passo inicial dessa pesquisa constituiu-se em uma revisão da literatura, visando à construção do referencial teórico. Procedemos a uma ordenação sistematizada, do levantamento bibliográfico, das produções acadêmicas (dissertações, teses, artigos, livros, capítulos de livros) que tratam dessa temática. Acreditamos que a montagem desse quadro teórico permitiu-nos analisar qual concepção formativa está incorporada na noção de competência que passou a ser disseminada, através das reformas educacionais, como o princípio ordenador da educação brasileira e se esta significa avanço ou retrocesso no processo de formação humana.

O segundo passo dessa investigação compreendeu o levantamento, a organização e a análise dos documentos oficiais que contém as diretrizes políticas, pedagógicas e administrativas da educação de jovens e adultos na referida rede de ensino; as estratégias de ação; a descrição do processo de gestão bem como dos documentos relativos à política educacional do município no que tange à modalidade de educação de jovens e adultos. Este material se constitui nas fontes primárias da pesquisa e incluem dados históricos e estatísticos, deliberações de fóruns e congressos, propostas curriculares, pareceres. Bem como as disposições normativas (leis, decretos, resoluções, portarias) que estabelecem as formas de organização e a orientação pedagógica da rede, no âmbito de sua autonomia e quanto a sua vinculação à Secretaria Estadual de Educação e ao MEC no processo de implementação da política de educação de jovens e adultos. A pesquisa de mestrado realizada por Costa (2004) constituiu-se também em uma fonte de investigação desta política. Esta realizou um estudo de caso no ensino noturno da Rede Municipal de Betim, no período em que o Currículo por Competência estava em vigor, na qual procurou compreender como este foi estruturado, formulado e como foi assimilado no discurso docente e concretizado no cotidiano escolar.

Sem uma percepção mais elaborada desse fenômeno, partimos como apontamos acima, das primeiras impressões e inquietações que as reformas educacionais, nos provocaram. Construções que nos ocorre inicialmente de forma desagregada, que nos vem da imediatividade do fenômeno social, de sua aparência fenomênica, como nos ensina Kosik (1976). Apresentaram-nos as reformas educacionais, e com esta uma formação orientada pelas competências, como um fenômeno lógico e harmônico. Como uma consequência natural de um momento histórico, como que regido por leis “do tipo natural”, e como tal deveriam ser aceitas passiva e consensualmente, pois que neutras e voltadas para o bem comum.

Na sua aparência imediata estas não nos revelam as leis que as motivam, as forças que as organizam, o desenvolvimento que pretendem e em benefício de quem serão essas transformações. Mas ao nos orientarmos no método dialético devemos partir do pressuposto que esses fenômenos não ocorrem isolados, mas integram o modo humano de produção social da existência, uma totalidade concreta, pois de acordo com Marx (1978) “o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual”. Por esse método, também somos advertidos que a essência da realidade, a “coisa em si”, não se manifesta de imediato a nós.

Para chegarmos à compreensão dessa essência, temos que desvelar sua aparência, a forma imediata, a representação que fazemos dela, e trazer a tona “a coisa em si” e as múltiplas determinações que a conformam. E só podemos realizar uma apreensão das múltiplas determinações de um fenômeno ao interpretá-lo e avaliá-lo integrado à dinamicidade da realidade concreta que o está originando. Assim podemos atingir um grau de compreensão deste fenômeno, superior ao das impressões primeiras, das representações fenomênicas deste e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais.

O que se expõe nos capítulos desta dissertação é o resultado do trabalho de apropriação e organização do conhecimento que obtivemos dessa realidade, após seguir a metodologia e os pressupostos teóricos indicados¹. Este se deu a partir da análise teórico-crítica que procuramos realizar da bibliografia que trata dessa temática, bem como da análise dos documentos oficiais que orientaram a política pública de EJA no município de Betim e mesmo de nossa percepção como sujeito ativo e que vivenciou esses processos. Se o que resulta deste trabalho não é o “concreto pensado”, como nos expõe (KOSIK, 1976). Pelo menos nos possibilitou compreender em maior profundidade o objeto delimitado e neste trabalho procuramos explicitá-lo aliando as exigências acadêmicas à sabedoria de poeta, como Romano (1986) que em *Prosa de mineiro* se fala “por boca dos outros, de quem enxerga mais longe”.

No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico-metodológico que adotamos para a análise de nossa temática. Procuramos embasar-nos no método do materialismo histórico dialético que Karl Marx dotou-nos ao procurar compreender como “o homem se torna homem”. Uma vez que este nos propicia situar a origem da alienação na formação humana, a qual coincide com a “alienação do trabalho”, pois esta é “a raiz causal de todo o complexo de alienações” (MESZÁROS, 2006: 21). Mas ao mesmo tempo sua teoria apresenta-nos a possibilidade da formação humana direcionar-se para a emancipação humana universal, para além do capital, através da transcendência (como a negação e supressão) da auto-alienação do trabalho em todas as esferas da atividade humana.

¹ Este trabalho se orienta no *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Coordenado por DIB, Simone Faurly (2007).

Marx enfatiza que para uma “transcendência positiva” da alienação, é necessária uma superação sócio-histórica das “mediações”: propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho, sem essa é impossível pensarmos numa “reintegração da vida humana”. Portanto, este método se vincula a uma determinada visão de mundo, de sociedade, de indivíduo, de educação e do que seja a produção do conhecimento e, por conseguinte, tem uma visão particular de qual o método adequado para a compreensão da realidade social. Este foi sendo desenvolvido ao longo da obra marxiana e se consolidou com seus estudos da Economia Política, onde indica-nos que o ponto de partida, para a compreensão da realidade, é o como produzimos nossa existência material. Nesse processo esboçou as categorias essenciais, os elementos fundantes de sua ontologia do ser social.

Elaborou então, sua concepção materialista da existência humana, na qual é o homem que produz sua existência e a partir do trabalho. Indica-nos que o trabalho é o ato fundante do humano, então são os homens os construtores da História. Parte, então não dos indivíduos isolados, mas em sociedade onde nossa produção individual é determinada socialmente. A realidade social, a história humana é o resultado do modo de produção e das relações sociais que os homens estabelecem entre si para garantir sua produção material e social e sendo assim, esta tem possibilidades de ser em direção à verdadeira emancipação humana. Com isto temos outra categoria essencial que é a totalidade, que nos leva a perceber que os fenômenos sociais de qualquer ordem se inter-relacionam, não ocorrem isolados. Este é um princípio filosófico-metodológico, que considera “cientificamente exato” – “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1978: 116).

Entendemos que a apreensão dessas categorias centrais do materialismo histórico dialético – o trabalho, enquanto práxis, ou prática fundante do humano; a totalidade; a contradição e a mediação - é fundamental para desenvolvermos nossa pesquisa, para não analisarmos o fenômeno educacional, e seus processos pedagógicos escolares, isolados da totalidade social, no qual se inserem. Esta perspectiva teórica possibilita superarmos a visão fragmentária da realidade e nos leva a perceber que, embora cada complexo social tenha sua especificidade, a Escola, e as políticas educacionais, não são unidades autônomas e independentes, não estão isoladas do conjunto das relações sociais que as fundam, “são elementos de uma totalidade, diferenças dentro da unidade” (MARX, 1978: 115).

No segundo capítulo abordamos o contexto histórico em que a noção de competência emerge, pois partimos do pressuposto que para entendermos as mudanças ocorridas no âmbito da formação dos indivíduos, mesmo no plano educativo mais amplo, como no âmbito da educação escolar, no qual vamos nos deter especificamente, temos que inseri-las no atual contexto histórico do capitalismo.

Percebemos que a introdução de novos termos, categorias/ conceitos/ noções e de modelos como o de competência, faz parte do conjunto das mudanças sociais requeridas pela lógica de acumulação de capital. Assim, procuramos contextualizar, ainda que em linhas gerais, as mudanças ocorridas no plano da produção econômica; a reforma educacional brasileira que ocorreu no bojo da reforma política do Estado, e que propiciaram o surgimento da noção de competência no campo educacional.

No terceiro capítulo desenvolvemos uma análise da trajetória de EJA em âmbito nacional e realizamos uma análise descritiva da política pública do município de Betim destinada à educação de jovens e adultos a partir dos documentos oficiais que apresentam sua estruturação, organização e concepção pedagógica. Identificamos que esta ao implementar as diretrizes nacionais para este segmento educacional acabou por elaborar um Currículo por Competências, mas antes mesmo que este se consolidasse, nova proposta de organização, estruturação e orientação pedagógica foi implementada e a referência curricular deixa de estar centrada nas competências e volta a pautar-se nas áreas disciplinares.

Avaliamos que a política pública de educação de jovens e adultos desenvolvida no âmbito municipal se depara com vários dilemas e desafios postos a esta modalidade educacional em sua trajetória nacional. Entre estas a pouca consistência teórica em sustentar o que seja a EJA e qual concepção pedagógica a adotar; a descontinuidade político-administrativa que esta política pública tem sido conduzida; a falta de financiamento e o desenvolvimento de parcerias, entre outras, o que traz sérias conseqüências ao processo formativo tanto dos educadores como dos educandos.

Por fim, apresentamos algumas conclusões, elaboradas a partir da pesquisa. Estas buscam responder aos objetivos e questões inicialmente colocados, mas ao mesmo tempo apresenta-nos novos desafios aos quais procuraremos responder ao dar prosseguimento a uma *práxis* na perspectiva de uma formação emancipatória.

Quanto à relevância da pesquisa é difícil ousar nesta perspectiva, frente aos grandes desafios postos à humanidade, e ao que nos adverte Chesnais (2008) de que “nos ambientes revolucionários” continuamos a discutir “coisas que neste momento são minúcias, questões completamente mesquinhas em comparação com os desafios que temos pela frente”. E ainda, segundo Rodrigues (2009) de que “até que a noite se torne dia, qualquer ciência, educação, cultura ou modo de vida que pretenda confrontar as velhas práticas dominantes, só poderá existir como prática social evanescente: centelha” (RODRIGUES, 2009).

A incapacidade de capturar a realidade do objeto proposto e por meio dos objetivos e metodologia apontados e através de uma práxis que desse conta de sua totalidade e mais completa historicidade; de realçar suas contradições e apreender suas mediações é puramente dessa arquiteta. Porque não soube utilizar com maestria as ferramentas teórico-práticas, disponibilizadas pela teoria social na qual nos embasamos e também por não seguir com acuidade as orientações, insistentes, do orientador de que é necessário “saturar o concreto de historicidade”. Com isso, ao não produzirmos um trabalho, com o nível de criatividade que o momento exige, a insuficiência é somente desta autora. Não é da teoria que nos embasa e muito menos, do esforço teórico-prático de nossos professores do PPFH, que diferentemente de nós têm contribuído, com muito mais eficiência, para este propósito, tanto na orientação desta dissertação, como nos demais trabalhos acadêmicos que realizam.

Talvez este trabalho não tenha conseguido cumprir com a primeira das duas determinações ontológicas inerentes ao trabalho, que é modificar uma determinada realidade, pela criação de algo novo. Mas a segunda, que é transformar o próprio sujeito envolvido no processo de trabalho, posso afirmar, com convicção e segurança que foi realizada, pois como “educadora, também fui educada”. Portanto o mérito deste trabalho, se houver, deve-se à estrutura do Programa de Pós-Graduação em Política Pública e Formação Humana – PPFH, que, por opção consciente e cheia de intencionalidade, constantemente renovada e realçada, pratica o máximo possível a vinculação entre teoria e prática, e procura, dentro dos limites impostos pela realidade, superar essa dicotomia e a fragmentação do saber. Assim agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Zacarias Jaegger Gama, que com sabedoria mineira, *à la* inconfidentes, soube criar a cumplicidade necessária para ajudar-me a conspirar contra as

inseguranças, desvios, falta de clareza nos objetivos, e a tecer a “colcha de retalhos” do projeto inicial até formatar esse texto final. Que soube transformar, desde os cafezinhos em sua sala, até os intervalos de almoço, em momentos profícuos de orientação, pois nestes a prosa solta se estendia sobre as possibilidades de vincularmos nossos projetos pessoais aos projetos sociais mais amplos, de luta por uma sociedade mais justa. Além da acolhida fraterna nos seminários de orientação, onde as orientações firmes, mas pacientes, foram ajudando-me a estabelecer as táticas e estratégias que nos levariam à elaboração e conclusão da dissertação. Lamento por não ter tido a ousadia e capacidade de seguir os vários desafios propostos, pois só teriam acrescentado em minha formação e qualidade da pesquisa.

Aos professores do programa, na pessoa de Gaudêncio Frigotto, por nos ensinar que as determinações, que levam a que, cada sociedade tenha sua própria configuração, são sociais e não naturais. Na abrangência de suas análises, nos permite estabelecer relações entre a nossa herança rural “do cigarrinho de palha” e a *polis* grega, entre o império beligerante estadunidense e o que foi o “socialismo realmente existente”, passando pela dura, mas promissora realidade brasileira.

Promissora porque as resistências urbanas das favelas cariocas; os processos educativos que ocorre nos rincões rurais do MST; os demais movimentos de luta dos trabalhadores e a grandeza dos ideais e projetos que se desenvolvem nas instituições de ensino e pesquisa, como a UERJ, nos fazem acreditar que é possível e necessário “renascer das cinzas”, superar nossos limites materiais, corporais e intelectuais e desenvolver nossas potencialidades de uma práxis revolucionária humanizadora.

Tal qual a Mészáros (2005), convida-nos a considerar a diretiva de Paracelso, de que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, sabendo que isto contradiz agudamente a “concepção atual tradicional, mas tendenciosamente estreita da educação”. Suas intervenções conclamam-nos a valorizar a “totalidade das práticas educacionais” ao conferir, também, especial importância às práticas de educação não-formal, que ocorrem no âmbito do movimento social e a termos muita acuidade para avaliarmos o noticiário midiático que insiste em “demonizar” as lutas sociais.

Denuncia com veemência que a educação não é um negócio, é criação. Que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Que educar é, de acordo com Gramsci, colocar fim à separação entre *Homo faber e Homo sapiens*, é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho e as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Através de seu exemplo, teórico-prático, leva-nos a seguir outra diretiva, agora de José Martí, ao dizer que “las convenciones creadas deforman la existência verdadera [...] Las redenciones han venido siendo formales; - es necessário que sean esenciales”, e que segundo Mészáros (idem), também no âmbito educacional, podemos parafrasear José Martí e dizer que “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais”. Pois “o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema” e perseguir de forma planejada e consistente um meio de romper com o controle exercido pelo capital, com todos os recursos possíveis e disponíveis, bem como com tudo que ainda possamos inventar.

Pois não podemos esperar por “um milagre monumental” de que numa “sociedade mercantilizada” as instituições de educação formal possam “abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo”. Qual seja a de “superar os graves antagonismo estruturais de nossa sociedade”, os quais “bloqueiam o caminho para uma mudança absolutamente necessária, sem a qual não pode haver esperança para a própria sobrevivência da humanidade, muito menos para a melhoria de suas condições de existência”.

Enfatiza que para esta tarefa precisamos não só de uma ampla concepção educacional, mas da “transcendência positiva da auto-alienação do trabalho”. Juntamente com Mészáros (idem), estabelece, com evidência, a linha divisória entre aqueles que, como nós almejamos uma transformação radical, os socialistas utópicos do passado como Robert Owen, e os reformistas de agora. Assim, indica-nos uma terceira diretiva, extraída das *Teses sobre Feuerbach* de Karl Marx, para o qual

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Aos funcionários do PPFH, na pessoa de D. Maria, que dão exemplo de zelo pela instituição pública. Pela gentileza dos lanches, aos constantes alertas sobre os cuidados que devíamos ter com o patrimônio do PPFH. Por estarem sempre dispostos a nos atenderem em qualquer solicitação, desde o acesso aos vários ambientes, como às informações para manter-nos atualizados e atentos aos calendários e compromissos do curso.

À FAPERJ, pois sem o apoio desta instituição, não seria possível deslocar-me de MG, onde mantenho meu vínculo empregatício, para vir ao RJ participar das atividades acadêmicas do PPFH/UERJ.

Aos meus amigos, que por não fortuidade são educadores e sempre compartilharam comigo as angústias, reflexões e acima de tudo a busca incessante por soluções e projetos que justificassem nossa permanência e crescimento no campo da educação, como profissionais e como seres humanos. Particularmente, nos dois anos de dedicação ao mestrado, que apesar dos muitos momentos de meu recolhimento, não se afastaram e me deram força (afetiva, intelectual e material) para que eu concluísse com êxito esse trabalho.

Aos colegas professores, direção e administradores que contribuíram para a realização deste trabalho ao dar-me apoio administrativo, pedagógico, profissional e afetivo.

À minha família - que como minha mãezinha diz, com orgulho: é composta por quatorze irmãos, oito cunhados(as), 28 sobrinhos - pelo carinho e incentivo. Pelo exemplo de muitos pela dedicação à educação, a começar pela mamãe. Principalmente àqueles que me acolheram no RJ, com muita afetividade e guloseimas de sabor mineiro e abrandaram meu temor de não me adaptar. Ao contrário torceram e fizeram forte campanha para trazer-me para a “cidade maravilhosa”.

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1. Uma perspectiva teórico-metodológica para a formação humana.

Ao realizarmos uma investigação no campo educacional, um primeiro desafio, que nos apresenta é qual método de investigação adotar. Vários filósofos da teoria social, como Marx, Lukacs e Kosik partem do pressuposto de que “o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. À questão de como se pode conhecer a realidade, precede uma questão mais fundamental: que é a realidade?” (KOSIK, 1976: 42).

Marx indica-nos no *Prefácio – Para a Crítica da Economia Política*, (1978) que se viu “pela primeira vez em apuros por ter que tomar parte na discussão sobre os chamados interesses materiais”, quando nos anos de 1842/43, como redator do jornal *Gazeta Renana* teve que se envolver na polêmica que se criou a partir das decisões do Parlamento sobre o roubo de madeira e parcelamento da propriedade fundiária, que envolvia os camponeses do vale do Mosela e ainda os debates sobre o livre-comércio e proteção aduaneira.

Estes foram os “primeiros motivos para ocupar-me de questões econômicas”, e a necessidade de um maior “conhecimento do assunto”, pois sua especialidade era a Jurisprudência que exercia de forma secundária ao lado da Filosofia e História (MARX, 1978: 128). Em consequência desses episódios, veio o fechamento do jornal, que o levou a se “retirar do cenário público para o gabinete de estudos” (Idem, 129). “Para resolver a dúvida que me (o) assediava”, empreendeu um primeiro trabalho.

Realiza em 1844 “uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel” cuja *Introdução* foi publicada nos *Anais Franco-Alemães* e a partir destes estudos foi levado ao campo da Economia Política. Deste estudo inicial, conclui que, as “relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas

relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de “sociedade civil”, seguindo os ingleses e franceses do século XVIII, mas que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política”, onde começou seu “estudo dessa matéria” ((MARX, 1978: 129).

Se nos indagarmos de quais eram as “dúvidas” que assaltavam Marx; quais eram suas inquietações; quais questões requeriam uma “revisão crítica”, constataremos que as questões que o atordoavam eram de ordem sociopolíticas e filosóficas. Estas eram postas pela realidade em que atuava e que concebia esta última como uma totalidade, onde os fenômenos de qualquer ordem se inter-relacionam e só como forma de exposição é que aparecem pontualmente separados. Com isso, sua produção intelectual, para responder a esses problemas sociais, políticos e filosóficos, prenuncia os elementos fundantes de sua ontologia do ser social.

Num texto de poucas páginas, Marx sintetiza a crítica à Economia Política, expõe os limites dessa ciência e até o interesse de classe que expressa e por fim, apresenta o caminho, qual o ponto de partida para o conhecimento da realidade e esboça todo um projeto de estudo para esse conhecimento. Aponta que, se são os homens os construtores da História, esta tem possibilidades de ser em direção à verdadeira emancipação humana. Tudo isso adotando um procedimento onde, a reflexão teórica tem como âncora a prática social.

De seus estudos dos clássicos da Economia Política, de seus apontamentos preliminares, vai tendo diante de si um conjunto de “material sob a forma de monografias, que foram redigidas com longos intervalos, não para serem impressas, mas para minha própria compreensão, e cuja elaboração sistemática, segundo o plano dado, dependerá de circunstâncias externas” (MARX, 1978: 128). Desses seus esboços, consta a *Introdução - À Crítica da Economia Política* - que embora tendo as características descritas acima, condensadas em notas e manuscritos, este texto é considerado de suma importância em sua obra, pois é onde expõe o procedimento que deve ser adotado para a investigação da realidade - qual o ponto de partida?

Para ele o ponto de partida é o como produzimos nossa existência material. O “material” aqui é uma concepção filosófica, pois a essa época já tinha feito a crítica à fenomenologia do espírito e do direito de Hegel, e até ao materialismo dualista de Feuerbach.

Ou seja, é uma concepção materialista da existência humana, que é o homem que produz sua existência a partir do trabalho. Parte, então não do indivíduo isolado, mas em sociedade onde nossa produção individual é determinada socialmente.

Realiza na referida *Introdução*, uma crítica à Economia Política - ciência produzida pelos pensadores burgueses – principalmente Adam Smith e Ricardo – e de como entendiam aquele período moderno. Critica já o ponto de partida daqueles - os “indivíduos e isolados”-, as suas explicações de como se dava a produção da riqueza e como fazer para ganhar mais dinheiro, o que gerava as crises de superprodução ou de escassez ou como superá-las, a explicação da lei da oferta e da procura, etc.. Marx ao constatar que “efetivamente, um povo se encontra em seu apogeu industrial enquanto o principal para ele não seja o ganho, mas o processo de ganhar” (MARX, 1978: 106), indica-nos que à ciência dos economistas clássicos interessava manter o “apogeu” daquele mundo moderno.

Assim vai dizer literalmente que ela é “pobre”; não científica “ficção/aparência/mitológica”; romântica *a la* Hobin Hood; ultrapassada e banal “visão dos historiadores/profetis do Século XVIII do início da era civilizada”. Critica que fazem um retorno ao naturalismo, mas este já diferente do de Hobin Hood e de Rousseau – a qual considera os sujeitos independentes por natureza e que se relacionariam e se ligavam por meio do contrato social. Questiona a concepção linear e idealista da história, pois “imaginam este indivíduo do Século XVIII como um ideal, que teria existido no passado” (MARX: 1978: 103-104) e que é esse indivíduo idealizado que os economistas clássicos – Adam Smith e Ricardo têm como ponto de partida.

O ponto de partida para Marx não é o indivíduo natural como “produto da natureza”. Mas o indivíduo social como “um resultado histórico”; não o indivíduo ideal, mas o real, o da “sociedade burguesa” (*bürgerlichen Gesellschaft*) que era “produto por um lado, da decomposição das forças feudais de sociedade e, por outro, das novas forças de produção que se desenvolvem a partir do Século XVI” e que no “Século XVIII deu larguíssimos passos em direção à sua maturidade” (MARX, 1978: 103). Se no Séc. XVIII, quando se “produz este ponto de vista, o do indivíduo isolado”, e se nesta época, “teve sentido e razão”, naquele momento, posterior em que a “sociedade burguesa (...) é precisamente aquela na qual as relações sociais (...) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento” “nem sequer seria

necessário tocar neste ponto se essa banalidade” (...) “não fosse seriamente reintroduzida na mais moderna Economia” (...) (MARX, 1978: 104).

Marx vai delineando, nestes esboços, sua concepção de história e do humano e se contrapondo aos clássicos da economia. Para estes o homem é “posto pela natureza”, para aquele o humano é “originado historicamente”, como diz “o homem é no sentido mais literal, um ser social, animal social (*zoon politikon*), não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade” (MARX, 1978: 104). Assim, a história é o resultado do modo de produção e das relações sociais que os homens estabelecem entre si para garantir sua produção material e social. A História demonstra que é a partir da produção material, da “relação econômica” – que tem sempre uma gênese histórica – é que os homens estabelecem as relações sociais². Também na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007), já indicavam ser preciso levar em conta os “homens históricos reais” e perceber a “base *terrena*” da história humana, assim, afirmaram que:

(...) devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça. (...) O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (MARX & ENGELS, 2007: 32-33).

É a partir desses pressupostos que Marx declara que o seu tema “desde o primeiro momento que se trata de *uma* determinada época histórica, da produção burguesa moderna”. “Trata-se da produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção dos indivíduos sociais”. Diferentemente da “moda” de proceder dos pensadores da economia política que se limitam a indicar as “*condições gerais* de toda produção”; as “condições sem as quais a produção não é possível”; “certo número de determinações muito simples, repetidas em vulgares tautologias”; as “condições que dão maior ou menor intensidade à produção, como por exemplo, em Adam Smith, o estado progressivo ou estagnado da sociedade” (MARX, 1978: 104-105).

² Como diz Marx: “toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser {Werden} da natureza para o homem”. In: MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. – SP: Boitempo, 2006. p 79-80.

Marx destaca ainda que “as determinações que valem para a produção em geral devem ser precisamente separadas, a fim de que não se esqueça a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza – são os mesmos” (MARX, 1978: 105). Com essa elaboração apresenta o que indicará, mais adiante, ser o princípio filosófico-metodológico, que considera “cientificamente exato” – “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1978: 116).

Por tratar a produção, distribuição, circulação, troca, consumo, de forma superficial e separando o que se encontra unido, como se cada esfera fosse independente e autônoma é que os economistas vão fazendo “uma abstração”. Mas como em todas as épocas esses fatores “têm certas características comuns, certas determinações comuns”, é razoável fazer uma abstração, desde que “sublinhando e precisando os traços comuns”, pois mesmo estas, são elas próprias, “um conjunto complexo, um conjunto de determinações diferentes e divergentes” (MARX, 1978: 104). É certo que estes fatores “têm certas características comuns, certas determinações comuns”. “Sem elas não se poderia conceber nenhuma produção”, “o que constitui o seu desenvolvimento é o que os diferencia destes elementos gerais e comuns”. O resultado a que chega “não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro da unidade” (MARX, 1978: 115).

Os economistas clássicos praticam a “falsificação” da história ao proceder assim, não distinguindo o que é “específico”, “esquecendo” a “diferença essencial” de uma determinada relação social para outra. É exatamente por desconsiderar, não “precisar”, por “esquecer a diferença essencial” entre as relações sociais no modo de produção burguesa e de outras épocas históricas, que “toda a sabedoria dos economistas modernos pretendem provar a eternidade e a harmonia das relações sociais existentes no seu tempo”. E qual seria “a finalidade mais ou menos consciente de todo o procedimento” dos economistas clássicos? Sintetiza Marx: o que “efetivamente, preocupa os economistas” é representar a produção, como “regida por leis naturais, eternas, independentes da História e nessa oportunidade insinuam-se dissimuladamente relações *burguesas* como leis naturais, imutáveis, da sociedade *in abstracto*”.

Mas pautado na História considera, falso e ridículo dizer que “uma forma determinada da propriedade, a propriedade privada” seja desde sempre e para sempre a forma de propriedade. Isto equivale a negar que existiu a propriedade comunal (entre os hindus, os eslavos, os antigos celtas etc., por exemplo) (MARX, 1978: 106). Mas os economistas continuam “abstraindo a brutal disjunção da produção e da distribuição, e de sua relação efetiva” e a “buscar determinações comuns”, do mesmo modo que é possível confundir e extinguir todas as diferenças históricas em leis *geralmente humanas*. Exemplifica com a necessidade humana de se alimentar, geral e comum a todos os povos, mas a quantia de alimentos, que permite ao escravo, ao servo e ao operário assalariado existir, como tal, é diferente.

Quanto aos dois pontos principais, que os economistas destacam, o primeiro de que para a produção deve ocorrer a propriedade e a proteção desta pela Justiça e pela polícia, Marx argumenta que “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no interior e por meio de uma determinada forma de sociedade”. Neste sentido, “é tautologia dizer que a propriedade é uma condição da produção”. Dizer, porém, “que não se pode falar de produção, nem portanto, de sociedade onde não exista propriedade, é uma tautologia”. E quanto ao segundo ponto, consiste em “grosseria e incompreensão” não relacionar a “salvaguarda dos bens adquiridos”, da propriedade, ao “Estado de Direito” - elementos que se acham unidos organicamente. Resume que existem “determinações comuns a todos os graus de produção, apreendidas pelo pensamento como gerais; mas as chamadas *condições gerais* de toda a produção não são outra coisa senão esses fatores abstratos, os quais não explicam nenhum grau histórico efetivo da produção” (MARX, 1978: 107).

Por desconsiderar a mediação e a historicidade que existe, entre produção e consumo: “o objeto a ser consumido, não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que deve ser consumido de certa maneira, esta por sua vez mediada pela própria produção”. Como podemos constatar “a fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes”. Assim, “a produção não produz, unicamente o objeto de consumo, mas também o modo de consumo, (aí está presente objetividade e subjetividade)”. Estes “são momentos de um processo na qual a produção é o ponto de partida efetivo, e, por conseguinte, também o momento que predomina” (MARX, 1978: 111). Aqui ressurge novamente, “o absurdo dos

economistas que consideram a produção como uma verdade eterna, enquanto proscurem a História ao domínio da distribuição” (MARX, 1978: 113).

A crítica aos economistas clássicos, delineada, nestes termos, leva-nos a indagar de qual seria, para Marx, o procedimento que tem “um caráter científico”? Ele indica que é aquele capaz de demonstrar “a relação que existe entre a apresentação científica e o movimento real”. Para Marx o “melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva...” e enfatiza que este é “evidentemente o método científico correto”. Marx explicita, assim concepções opostas sobre o mundo, a realidade e a sociedade no seu conjunto – a dos pensadores da economia política como sendo metafísica e a sua como dialética materialista.

A primeira representada por Hegel, que “caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo e se movimenta por si mesmo”. Enquanto para Marx “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual” e nos adverte ainda que este não é “de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto” (MARX, 1978: 117). Como conclusão geral dos estudos da Economia Política e fio condutor de seus estudos, temos que

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1978: 130).

Essa opção metodológica, esse procedimento pode ser sintetizado na expressão de Netto, como a “mais central das determinações de Marx: a determinação de que as instâncias constitutivas da sociedade se articulam numa totalidade concreta e são postas geneticamente pelo primado ontológico das relações econômicas” (NETTO, Apud CHASIN, 1982: 60). Este autor nos traz ainda que, no “posfácio” à segunda edição alemã de *O capital*, datado de 24 de janeiro de 1873, Marx afirma:

Meu método dialético não só difere basicamente do método hegeliano, é o seu exato oposto. Para Hegel, o movimento do pensamento, personificado sob o nome de Idéia, é o demiurgo da realidade, que é tão somente a forma fenomênica da Idéia. Para mim, ao contrário, o movimento do pensamento é apenas a reflexão do movimento real, transportado e transposto para o cérebro do homem (MARX, I, 1965: 558. Apud NETTO, 2004: 16).

A “essência crítica e revolucionária” que, tanto “horror” causa aos burgueses e aos seus “porta-vozes doutrinários”, desde a época de Marx até hoje, é própria do método dialético. Essa proposição metodológica é mérito de Marx, apenas parcialmente, no que concerne à sua “aplicação do mesmo”. Pois ele mesmo ironizou um crítico seu que de “modo tão benévolo aquilo que o autor chama de “meu verdadeiro método”, o que descreveu ele senão o método dialético?” Na seqüência ele expõe que foi necessário inverter a forma mistificada que a dialética sofrera “nas mãos de Hegel”, “para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico” que como tal

a dialética foi moda alemã porque ela parecia tornar sublime o existente. Em sua configuração racional, é um incômodo e um horror para a burguesia e para seus porta-vozes doutrinários, porque, no entendimento positivo do existente, ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desapareição inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em essência, crítica e revolucionária (MARX, 1985, 20-21).

Pelo exposto, temos duas concepções conflitantes de conceber o real. Então, nos deparamos com um segundo desafio, que é realizar um “inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes senso comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência”, como nos indica Frigotto em *Metodologia da Pesquisa Educacional* (FRIGOTTO, 2006: 77).

Neste sentido uma concepção de realidade, do mundo social, precede a questão do método, que deve ser coerente com tal concepção. Na concepção materialista histórica o método “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2006: 77). Nesta concepção o método é o da própria realidade, dialético, histórico, e como tal é contraditória, conflitante, com leis que indicam sua construção, desenvolvimento e transformação. Cabe à reflexão racional apoderar-se dessas múltiplas determinações existentes na realidade e dar-lhes expressão abstrata e universal. Mas é importante ressaltar que este processo de conhecimento não é “toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva” (FRIGOTTO, 2006: 75).

Já na concepção metafísica o método que a orienta é linear, a-histórico, lógico e harmônico. Parte do pressuposto que os “fenômenos sociais se regem por leis “do tipo natural” e, enquanto tais são passíveis de observação neutra e objetiva. A separação de fatos e valores, ideologia e ciência, sujeito e objeto não só é possível, mas necessária à objetividade”, reduz a realidade investigada em “unidades, individualidades, fatores ou variáveis isoladas,

autônomas e mensuráveis”. A realidade assim, representada não atinge “as leis de organização, desenvolvimento e transformação dos fatos sociais” (FRIGOTTO, 2006: 74 - 75).

Temos assim, que uma teoria do ser precede uma teoria do conhecer, em termos filosóficos, o ontológico precede o gnosiológico. Kosik nos indica ainda, que “na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é, sobretudo, e em primeiro lugar a resposta à pergunta: *que é a realidade?* E só em segundo lugar e em consequência da solução materialista desta questão ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica” (KOSIK, 1976: 42).

Kosik insiste que somente após concebermos a realidade como uma totalidade concreta e ao ser apreendida na sua concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (não é caótica), que se desenvolve (não é imutável), que se vai criando (não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas), poderemos retirar certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade em qualquer campo do conhecimento ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social (KOSIK, 1976: 43).

Seguindo a diretiva de Marx, Frigotto (2006) nos alertar que o campo próprio do pensamento é o plano abstrato, teórico, mas deve visar a dialética do real e trazê-la para o plano do conhecimento, uma vez que a concepção materialista histórico dialética “funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência” (FRIGOTTO, 2006: 75). Kosik (1976), também partilha dessa concepção ao nos indicar que a dialética trata da “coisa em si”. Mas nos adverte que a essência da realidade, a “coisa em si”, não se manifesta de imediato a nós. Para chegarmos à compreensão dessa essência, temos que desvelar sua aparência, a forma imediata, a representação que fazemos dela, e trazer a tona “a coisa em si” e as múltiplas determinações que a conformam. Por isso para o pensamento dialético vamos ter duas formas e dois graus de conhecimento da realidade e, por conseguinte, duas qualidades da práxis humana (KOSIK, 1976: 13).

Um é este iniciado por Marx, que segundo ele deve ser radical (de ir a raiz) dos fenômenos. Que debruce sobre a realidade para apreender as leis do fenômeno, que não nos

são dados a priori, em uma fórmula pensada logicamente e sim, nos são dados pela realidade na sua concretude, na sua totalidade concreta. Por isso “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica”, é crítica, pois implica em interpretar e avaliar os fatos empíricos, procurando superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. Após o trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos, realizado pelo pesquisador, o resultado será o conhecimento objetivo dos fatos, o “concreto pensado” (KOSIK, 1976). Assim que, do processo dialético de conhecimento da realidade que a transforma no plano do conhecimento e no plano histórico-social, resulta uma *práxis* crítica revolucionária da humanidade.

Outro é o conhecimento do senso comum, dado pela imediatividade, fruto da atividade prático-sensível de “um ser que age objetivamente e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”. É a representação do conjunto dos fenômenos que ocorrem no cotidiano comum da vida humana, que, com tal “regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*”.

A *práxis* que advem deste mundo da pseudoconcreticidade “é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue”, e neste “contexto é historicamente determinada e unilateral”, é a “*práxis* fetichizada dos homens” (KOSIK, 1976: 14-15). Por revelar a imediatividade fenomênica; por ser o “mundo do tráfico e da manipulação”; “das representações comuns”; dos “objetos fixados; que dão a impressão de ser condições naturais” onde o que se revela de imediato são “os fenômenos externos”; por ser a ocultação dos processos realmente essenciais, que resultam da atividade social dos homens, Kosik (1976) também define o mundo da pseudoconcreticidade como um “claro-escuro de verdade e engano”. Onde o “seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1976: 16).

Frigotto (2006) sintetiza que, uma concepção orientada pela “dialética materialista histórica” implica em três dimensões de uma mesma unidade. Como exposto acima, a

primeira dimensão no processo de investigação, demanda uma concepção, uma postura, uma visão de mundo, em segundo um “método que permite uma apreensão radical da realidade e por fim uma *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2006: 73). Ao adotarmos, no campo educacional, a postura metodológica em suas três dimensões indicada, o autor nos adverte ainda, de alguns aspectos que devemos nos desvencilhar.

Primeira tendência que deve ser evitada é a de enunciar o “método”, como dialético, mas transformá-lo em um “conjunto de estratégias, técnicas e instrumentos”. Como já abordado, o método não deve ser isolado da concepção de realidade, de mundo, bem como a questão ideológica, as relações de poder e de classe devem não só, serem explicitadas, mas serem inter-relacionadas. Outro aspecto é que a “teoria, as categorias de análise, o referencial teórico” não devem se apresentar como uma “camisa-de-força”, um capítulo à parte, devem ser “historicizadas, isto é, construídas”, para não se tornarem vazias, abstratas e de forma especulativa. Há que se buscar a superação do “senso comum de que o método dialético trabalha só com análises qualitativas”, não cair na “falsa contraposição entre qualidade e quantidade” e na “confusão entre uma leitura empiricista da realidade e a realidade empírica”.

Ao pensarmos na dimensão do “processo de conhecimento enquanto *práxis* no campo educacional” cabe-nos indagar do “sentido necessário e prático das investigações” realizadas neste campo em todos os ambientes acadêmicos. “Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas”. A serviço de que e de quem são despendidas tantas energias humanas, individuais e sociais. Por fim, outro aspecto de maior complexidade é “examinarmos com maior rigor” em que medida a metodologia adotada na investigação “nos ajuda aprofundar o entendimento da pesquisa como crítica; como produção de conhecimento e como sustentação de uma ação prática mais conseqüente?” Ou se ao contrário pode “banalizar o processo mesmo de apreensão rigoroso dos fatos que analisamos?” (FRIGOTTO, 2006: 83).

Assim procuraremos nos fundamentar nos pressupostos do materialismo histórico dialético de que o conhecimento científico se dá pela apreensão da realidade concreta, esta indica o modo humano da produção social da existência e as relações sociais que estabelecem entre si, conformando uma totalidade histórico social. Portanto, os fenômenos não ocorrem

isolados e se movem por suas contradições, estas levam a superação de uma determinada realidade e propicia o surgimento do novo, é portanto o homem que faz a sua história e se esta pode ser no sentido de sua emancipação e não somente de sua alienação.

1.2. A origem da alienação na formação humana.

A partir deste ponto, focalizaremos a *Teoria da Alienação em Marx*, realizada por Mészáros (2006). Acreditamos que esse esforço de apreender, o máximo possível, o significado de categorias tão relevantes – alienação e educação - contribuirá para aprofundar, o embasamento teórico-metodológico, que orientará nossa dissertação de mestrado. Procuraremos nos ater a gênese e a conceituação de alienação, que este autor nos traz, a partir de seu estudo da obra marxiana. Pois como nos indica, sua obra é muito mais ampla, é “uma análise detalhada dos vários aspectos da problemática complexa da alienação, desde os aspectos econômicos até os ontológicos e morais, e dos aspectos políticos aos estéticos”. Em seguida buscaremos relacionar essa conceituação à temática educacional apresentada por este autor em *Educação para além do capital* (2005).

Se atentarmos para a diretiva, já indicada por Frigotto (2006), de que uma investigação que tenha como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico dialético, esta pode e deve ser entendida como “uma postura, um método e uma práxis”. Devemos atentar também, para o que nos alerta Mészáros (2006), de que a teoria da alienação de Marx apresenta-nos não só uma concepção da realidade nas suas múltiplas manifestações, como aponta para a práxis da “transcendência positiva da alienação”, onde o conceito de “educação” de Marx é questão chave. Em suas palavras

Pois é nossa firme convicção que somente o conceito marxiano de educação – que, em agudo contraste com as concepções atualmente predominantes, estreitamente centradas nas instituições, abarca a totalidade dos processos individuais e sociais – pode oferecer uma solução para a crise social contemporânea, que está se tornando progressivamente mais aguda, e não menos, no campo da própria educação institucionalizada (MÉSZÁROS, 2006: 28).

Mészáros, em *Teoria da Alienação em Marx* (2006)³ vai nos indicar da grande idéia sintetizadora da realidade social, realizada por Marx. Essa se manifesta *in status nascendi* nos *Manuscritos de Paris*. Segundo ele, nessa obra, Marx esboça as “principais características de uma nova ‘ciência humana’ revolucionária”. Ao percorrer o universo marxiano, numa perspectiva ontológica e por meio dela, afirma o sentido concreto e histórico da totalidade – unidade dialética. O caráter dessa totalidade da obra de Marx pode ser confirmado com o que expressa na Tese Ad Feuerbach “Os filósofos fizeram até aqui interpretar o mundo, cabe transformá-lo”.

Nos *Manuscritos*, portanto, essa ciência se apresenta como uma “síntese singular”, como uma “vasta e abrangente concepção da experiência humana em todas as suas manifestações” até então realizada, inclusive a “grandiosa visão hegeliana”. Aliás, o que Marx realiza é uma contraposição à “universalidade alienada da filosofia abstrata, de um lado, e à fragmentação e à parcialidade reificadas da ‘ciência natural’, de outro” ao indicar a “alienação do trabalho como a raiz causal de todo o complexo de alienações” (MESZÁROS, 2006: 21). Indica-nos que esta é a primeira grande síntese de muitas que formarão um sistema abrangente e coerente de idéias multidimensionais e radicais e ambas advêm da dimensão concreta e histórica por meio da qual Marx construiu a sua crítica do idealismo hegeliano e, de quebra, do materialismo de Feuerbach.

Nesta obra Meszáros também adotará o procedimento metodológico que Marx empreendeu para desenvolver essa “nova ciência humana”. Ele se propõe a compreender as raízes ontológicas do conceito de alienação em Marx: *a auto-alienação a partir da centralidade do trabalho*. Este que permanece um dos mais graves problemas contemporâneos, que é a perda dessa concepção fundante do mundo dos homens, da realidade social, que como indicamos inicialmente é a partir de uma concepção de realidade é que podemos proceder ao conhecimento dessa mesma realidade.

Na captura dessa “ciência”, como práxis revolucionária, para Meszáros, é chave compreender toda a complexidade que envolve o conceito de *Aufhebung*, que em alemão, pode significar transcendência, supressão, preservação, superação ou substituição pela

³ Todas as citações a partir deste momento referem-se a obra: MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. – SP: Boitempo, 2006. Para não sobrecarregar o texto, as citações, diretas do autor, aparecerão entre aspas e a nota indicará a página correspondente.

elevação a um nível superior. Pois, a busca da transcendência (como a negação e supressão) da auto-alienação do trabalho em todas as esferas da atividade humana é o núcleo estruturante do sistema marxiano, expresso de forma tão poderosa e irreversível nos *Manuscritos econômico-filosófico de 1844*.

Ao percorrer a gênese da teoria da alienação no pensamento de Marx, Mészáros apresenta-nos em que obras essa teoria vai se estruturando. Indica-nos que Marx já aborda alguns problemas da alienação na sua tese de doutorado ao analisar a filosofia epicurista, onde colocará em “relevo um princípio – *bellum omnium contra omnes* – guerra de todos contra todos – que tem uma implicação fundamental para a alienação”⁴. Neste estudo o centro da atenção de Marx já estava no caráter contraditório do mundo que ele analisa na filosofia epicurista. “E é assim que o conceito de alienação surge na filosofia de Marx, ressaltando a contradição que se manifesta na ‘existência alienada de sua essência’”⁵.

Neste estágio do desenvolvimento investigativo de Marx sua atenção se concentra principalmente nos problemas do Estado. Das suas investigações sobre a natureza do *Estado moderno*, é que surgirá, intimamente ligado a elas, sua formulação, mais concreta da problemática da alienação, como também, “seus primeiros juízos sobre a natureza e a função da religião surgem neste contexto”⁶ e chega ao seu clímax na teoria da alienação. Na época dessas elaborações a “esfera de referência de Marx ainda estava restrita à política”.

Mas vai realizar a superação ontológica da política, “não obstante, sua inversão radical da abordagem de seus opositores – que ele chama de “história de cabeça para baixo” – é um passo importante na direção de uma concepção materialista abrangente da totalidade complexa da alienação capitalista”⁷. Tanto que ele nos indica que até aqui a “*externalidade do trabalho*” em relação ao indivíduo, é analisado por Marx “basicamente de um ponto de vista institucional-jurídico”, e na “concepção posterior de Marx esse “princípio do individualismo” é colocado em sua perspectiva adequada: é analisado como uma

⁴ Idem, 67.

⁵ Idem, 68.

⁶ Mészáros considera “o trabalho mais importante para a compreensão do desenvolvimento da teoria da alienação de Marx até o outono de 1843 é a sua *Crítica da filosofia do direito de Hegel*” e cita também um artigo escrito em princípios de julho de 1842, para o nº 170 de *Kölnische Zeitung*, em Marx-Engels, *On religion* (Moscou, 1957), p.38. As referências a essas obras encontram-se, respectivamente, na p. 69 e nota 6 da mesma página e obra que estamos nos referindo.

⁷ Idem, 69.

manifestação *determinada* pela *alienação do trabalho*, como um dos aspectos principais da auto-alienação do trabalho”⁸.

O outono de 1843 trouxe modificações na orientação de Marx, ele estava em Paris, num ambiente intelectual mais estimulante que o ajudou a tirar conclusões mais radicais de sua análise da sociedade contemporânea, tinha então uma “base *real* de crítica”, ao avaliar o anacronismo social e político da Alemanha, comparado a situação real de um Estado europeu historicamente mais avançado como a França, e “não apenas do ponto de vista de uma *idealidade abstrata* como aquela que caracterizava a crítica filosófica alemã”⁹, particularmente a de Hegel, e até certo ponto, a do próprio Marx anterior.

O fato de ser um filósofo judeu desempenhou um papel particular nesse contexto, Mészáros indica que por esta condição particular “de parias sociais” a que foram forçados, de Spinoza a Marx “eles puderam adotar uma perspectiva intelectual *par excellence*, o que lhes permitiu, realizar algumas das sínteses filosóficas mais fundamentais na história”. E que “a amplitude e o grau de universalidade que caracterizam os sistemas de Spinoza e de Marx” só foi possível porque estes filósofos judeus “foram capazes de apreender o tema da emancipação judaica em sua dualidade paradoxal, de maneira inextricavelmente interligada ao desenvolvimento histórico da humanidade”.

Considera muito significativo que, no desenvolvimento intelectual de Marx, “um ponto de inflexão de grande importância, no outono de 1843, tenha coincidido com uma *prise de conscience* (tomada de consciência) filosófica com relação ao judaísmo”. Em seu artigo *A Questão Judaica*¹⁰, Marx “criticava violentamente não só o atraso e o anacronismo político alemão, que rejeitava a emancipação judaica, mas ao mesmo tempo também a estrutura da sociedade capitalista em geral, bem como o papel do judaísmo no desenvolvimento do capitalismo”¹¹.

A análise no plano social e político, da estrutura da moderna sociedade burguesa em sua relação com o judaísmo, realizada por Marx, seria impensável com base no conhecimento exclusivo da situação alemã. Marx empreendeu profundo estudo dos escritos de socialistas

⁸ Idem, 70.

⁹ Idem, 71.

¹⁰ *A Questão Judaica* foi escrito nos últimos meses de 1843 e janeiro de 1844 e publicado em fevereiro de 1844.

¹¹ Idem, 72.

utópicos franceses, como Fourier, Étienne Cabet, Pierre Leroux e Pierre Considérant. Observou de perto a situação social e política da França. E até se envolveu, em certa medida, pessoalmente nela, ao ser apresentado aos líderes da oposição democrática e socialista, e comparecer com frequência às reuniões das sociedades secretas de operários. Estudou intensivamente a história da Revolução Francesa de 1789.

Tudo isso, propiciou-lhe uma extrema familiaridade com os aspectos mais importantes da situação francesa e contribuiu para que integrasse esses conhecimentos ao seu conhecimento e experiência da Alemanha em uma concepção histórica geral. Ao estabelecer um contraste, entre a situação alemã e a sociedade francesa – contra o pano de fundo do desenvolvimento histórico moderno como um todo – pode atacar de maneira realista a questão judaica e elaborar o seu conhecido método histórico. Mészáros enfatiza

Somente no interior desse quadro poderia o conceito de *alienação* – um conceito eminentemente histórico, - assumir um papel central no pensamento de Marx, como o ponto de convergência de múltiplos problemas socioeconômicos e também políticos, e só a noção de alienação poderia assumir esse papel dentro de seu quadro conceitual¹².

Na análise sobre a questão judaica, “o ponto de partida é, de novo, o princípio do *bellum omnium contra omnes*, tal como é praticado pela sociedade burguesa, que divide o homem em um cidadão público e um indivíduo privado, e separa o homem de seu “ser comunitário”, de si mesmo, e dos outros homens”. Marx integra todos esses conhecimentos, no momento em que estende

essas considerações a praticamente todos os aspectos dessa extremamente complexa sociedade burguesa, das interligações entre religião e Estado – encontrando um denominador comum precisamente numa referência mútua à alienação - até as relações econômicas, políticas e familiares, que se manifestam, sem exceção, por meio de alguma forma de alienação¹³.

Mészáros nos indica a grande variedade de termos, que Marx utiliza para designar os vários aspectos da sociedade burguesa alienada, como: divórcio ou separação; divisão ou clivagem; separação ou marginalização; estragar, corromper; perder-se e alienar-se; isolar-se e retirar-se para dentro de si mesmo; exteriorizar, alienar; destruir todos os laços do homem com sua espécie; dissolver o mundo do homem num mundo de indivíduos atomizados e assim por diante. “E todos esses termos são discutidos em contextos específicos que, estabelecem suas estreitas interconexões com *entäusserung, entfremdung e veräusserung*”¹⁴.

¹² Idem, 73.

¹³ Idem, 73

¹⁴ Idem, 73, Obs.: O conjunto dos termos, no texto de Mészáros aparecem com seus respectivos termos em alemão, que não expusemos pelo nosso distanciamento do alemão. Quanto ao significado dos três termos que aparecem em alemão nesta citação, os mantivemos por serem mais recorrentes nesta obra, tanto que Mészáros apresenta o sentido de seus usos na obra de Marx, na Introdução, nota 3, p. 19.

Em outro trabalho¹⁵, Marx afirma que a tarefa principal da filosofia é definida como uma crítica radical das formas e manifestações “não sagradas” da auto-alienação, em contraste com seus contemporâneos, inclusive Feuerbach, que restringiram sua atenção à crítica da alienação religiosa. As formas “não sagradas” que se manifestam no direito (ele está fazendo a crítica da filosofia do direito de Hegel e do materialismo de Feuerbach) e na política, por isso diz que a “crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, e a crítica da teologia em crítica da política”.

Neste sentido Mészáros, expressa que Marx realiza a superação ontológica da negatividade da política, ao indicar que “negar e opor-se às circunstâncias políticas alemãs equivaleria a nada mais que um anacronismo, pois o “sonho utópico da Alemanha” era ainda realizar a revolução *parcial, meramente política*, que deixa de pé os pilares do edifício,”. Uma vez que “na Alemanha, a emancipação total (universal) é uma *conditio sine qua non* para qualquer emancipação *parcial*”. Pois o anacronismo alemão contrasta-se com a situação das “nações historicamente modernas” da Europa – “Se nego a situação alemã de 1843 dificilmente atinjo, segundo a cronologia francesa, o ano de 1789, e ainda menos o centro vital do período atual” onde o proletariado já era realidade nestas nações.

Por isso “Marx ressaltou que a emancipação completa do judaísmo é inconcebível sem a emancipação humana universal das circunstâncias da auto-alienação – ele repetidamente ressalta que ‘a emancipação do alemão coincide com a emancipação do homem’”. “O mesmo se aplica à *Questão judaica*, pois nenhum grau de emancipação política pode ser considerado uma solução quando “a estreiteza judaica da sociedade” está em causa”¹⁶. Tendo como referência essas apreensões de Marx, Mészáros, sentencia:

A importância dessas idéias é enorme, não só metodologicamente – na medida em que elas oferecem uma chave para o entendimento da natureza do utopismo como a exacerbação da *parcialidade em pseudo-universalidade* –, mas também do ponto de vista prático. Marx compreende claramente que a superação prática da alienação é inconcebível em termos exclusivamente políticos, tendo em vista o fato de que a política é apenas um aspecto *parcial* da totalidade dos processos sociais, por mais importante que possa ser em situações históricas específicas (por exemplo, na França de fins do século XVIII)¹⁷.

Mas se a “rejeição de Marx da “parcialidade *política*” como possível candidata a realizar a superação da alienação, é uma superação frente aos seus contemporâneos, “os limites também são evidentes nesses artigos. A oposição entre ‘parcialidade’ e

¹⁵ Outro estudo importante desse período do desenvolvimento intelectual de Marx, escrito simultaneamente com os artigos de *A questão judaica*, é intitulado “*Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*”.

¹⁶ Idem, 74.

¹⁷ Idem, 75.

‘universalidade’ é concebida em sua generalidade bastante abstrata”. A contrapartida positiva, dessa negatividade, - “a identificação da “universalidade” com a esfera ontologicamente fundamental da *economia* - é uma conquista posterior do pensamento de Marx”. Até então, suas “referências à economia política são ainda bastante vagas e genéricas”¹⁸.

Embora ele veja intuitivamente que “a relação da indústria, do mundo da riqueza em geral, com o mundo político é um dos problemas fundamentais dos tempos modernos”, “sua avaliação das contradições específicas do capitalismo é ainda bastante irrealista”... e a “demonstração concreta das tendências e contradições econômicas fundamentais que apontam objetivamente para a superação necessária da alienação”, só ocorrerá nos *Manuscritos econômico-filosóficos* em 1844, onde “Marx dá um passo à frente crucial, superando radicalmente a ‘parcialidade política’ de sua própria orientação e as limitações de um quadro conceitual característico de seu desenvolvimento na fase de ‘democratismo revolucionário’”¹⁹.

Os estudos de Marx dos clássicos da economia política²⁰, que se iniciaram no final de 1843, o propiciou apenas a criar “um pano de fundo indefinido para uma exposição principalmente *política*, no espírito de sua expressão programática segundo a qual a crítica da religião e da teologia devia ser transformada na crítica do direito e da política”. O que influenciou a transformação do pensamento de Marx foi o trabalho do jovem Engels, intitulado “*Esboço de uma crítica da economia política*”. Nesse trabalho, Engels afirma que a alienação “deve-se a um determinado modo de produção que ‘põe todas as relações naturais e racionais de cabeça para baixo’. E a alternativa proposta por ele, a esse modo de produção é a “socialização da propriedade privada”²¹, formulada por ele nos seguintes termos

Se abandonarmos a propriedade privada, então todas essas divisões não-naturais desaparecem. A diferença entre o juro e o lucro desaparece; o capital nada é sem o trabalho, sem o movimento. A significação do lucro é reduzida ao peso que o capital tem na determinação dos custos da produção; com isso, o lucro permanece inerente ao capital, da mesma forma que o próprio capital retorna à sua unidade original com o trabalho (ENGELS, Apud MÉSZÁROS, 2006: 77).

Marx, estimulado por este trabalho, intensificou seu estudos dos clássicos da economia política, que resultou na sua grande obra, os *Manuscritos econômico-filosóficos*. Embora nesta obra demonstre sua afinidade à abordagem de Engels, sua elaboração é incomparavelmente mais ampla, ela abarca

¹⁸ Idem, 75

¹⁹ Idem, 75.

²⁰ Estudos que resultaram nas obras *A questão judaica* e *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*.

²¹ Idem, 77.

todos os problemas filosóficos básicos em relação com a auto-alienação do trabalho, da questão da liberdade até a do significado da vida, da gênese da sociedade moderna até a relação entre a individualidade e o “ser comunitário” do homem, da produção de “apetites artificiais” até a “alienação dos sentidos”, e desde uma avaliação da natureza e da função da filosofia, arte, religião e direito até os problemas de uma possível “reintegração da vida humana” no mundo real, por meio de uma “transcendência positiva” em lugar da *Aufhebung* meramente conceitual da alienação²².

Assim que, a noção de “trabalho” (*arbeit*), torna-se o ponto de convergência dos aspectos heterogêneos da alienação.

O trabalho é considerado tanto em sua acepção geral – como “atividade produtiva”: a determinação ontológica fundamental da “humanidade” (*menschliches Dasein*), isto é, o modo realmente *humano* de existência) – como em sua acepção particular, na forma da “divisão do trabalho” capitalista. É nesta forma – a atividade estruturada em moldes capitalistas – que o “trabalho” é a base de toda a alienação²³.

Mészáros ressalta que os conceitos essenciais da abordagem marxiana da alienação são: “atividade” (*Tätigkeit*), “divisão do trabalho” (*teilung der Arbeit*), “intercâmbio” (*Austausch*) e a “propriedade privada” (*Privateigentum*). Para uma “transcendência positiva” da alienação, é necessário uma superação sócio-histórica das “mediações”: propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho, pois estas se “interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade”²⁴.

O autor ressalta que essa é a “primeira compreensão realmente dialética da relação complexa entre a mediação e a imediação na história da filosofia”. Neste sentido Marx realiza a superação ontológica do idealismo de Hegel, embora levando em conta as conquistas nada desprezíveis de Hegel, inclusive incorporando sua dialética. Uma vez que a crítica que Marx faz da alienação é formulada como uma rejeição dessas *mediações*. Mas não é uma negação de toda mediação. Ao contrário, uma rejeição de toda mediação estaria perigosamente próxima do simples misticismo, em sua idealização da “*identidade* entre sujeito e objeto”. Em suas palavras:

O que Marx combate como alienação não é a mediação em geral, mas uma série de mediações de segunda ordem (**propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho**), uma “mediação da mediação”, isto é, uma mediação *historicamente específica da* automediação *ontologicamente fundamental* do homem com a natureza. Essa “mediação de segunda ordem” só pode nascer com base na ontologicamente necessária “mediação de primeira ordem” – como a *forma* específica, *alienada*, desta última. Mas a própria “mediação de primeira ordem” – a atividade produtiva como tal – é um fator ontológico absoluto da condição humana²⁵.

²² Idem, 77.

²³ Idem, 77.

²⁴ Idem, 78.

²⁵ Idem, 78.

Temos aí o surgimento da elaboração de Mészáros do conceito de “mediação de primeira ordem” e “mediação de segunda ordem”. Sendo que a de “primeira ordem” como em Marx é o trabalho (atividade produtiva) e como tal é o “único fator absoluto em todo complexo” da alienação porque “o modo de existência humano é inconcebível sem as transformações da natureza realizadas pela atividade produtiva”. Já as “mediações de segunda ordem” – divisão do trabalho – propriedade privada – intercâmbio são formas alienadas, específicas, historicamente constituídas. “Em conseqüência, qualquer tentativa de superar a alienação deve definir-se em relação a esse absoluto, como oposta à sua manifestação numa forma alienada”²⁶.

Mészáros ressalta a importância de fazermos a distinção entre a “atividade produtiva” como o fator ontologicamente absoluto, a *atividade humana* em geral, em seus aspectos radicalmente diferentes, com a forma historicamente específica, a *forma dada* do trabalho (trabalho assalariado). Pois, se a “atividade é concebida como uma entidade homogênea, então a questão da transcendência real (prática) da alienação é impossível de ser colocada”²⁷.

Indica-nos que antes dos *Manuscritos*, Marx não percebia a importância ontológica fundamental da esfera da produção, que aparecia em seus escritos na forma de referências bastante genéricas às “necessidades” em geral. Antes sua crítica da alienação era centrada na crítica das instituições existentes e das relações jurídico-políticas, e o “trabalho” só aparecia no seu sentido negativo. Sem dúvida o estudo da economia política proporcionou a Marx “apreender de maneira ampla a complexa hierarquia dos vários tipos e formas de atividade humana: suas *inter-relações* recíprocas em um todo *estruturado*”.

A citação a seguir, embora longa, se faz necessário, pois Mészáros consegue expor de forma bastante clara, não só o sentido ontológico que o trabalho adquire para Marx, expresso nos *Manuscritos*, como demonstra que a chamada base material para as questões “espirituais”, não se traduz no chamado economicismo ou reducionismo. Mas implica em complexas mediações entre sujeito-objeto, entre homem e natureza, bem como anuncia vários aspectos que comporão a conceituação de alienação que apresentaremos em seguida. Assim o ponto de partida ontológico de Marx é que a atividade produtiva é, portanto,

o *mediador* na “relação sujeito-objeto” entre homem e natureza. Um mediador que permite ao homem conduzir um modo *humano* de existência, assegurando que ele não recaia de volta na

²⁶ Idem, 78.

²⁷ Idem, 78-79.

natureza, que não se dissolva no “objeto”. “O homem vive da natureza”, escreve Marx, “significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza”. A atividade produtiva é então a fonte de consciência, e a “consciência alienada” é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho²⁸.

Assim num processo de trabalho alienado, o “corpo inorgânico do homem” aparece como algo estranhado, externo ao homem e, portanto pode ser transformado em mercadoria. Tudo é “reificado”, e as relações ontológicas fundamentais são viradas de cabeça para baixo, o indivíduo se coisifica e se mercantiliza uma vez que “seu corpo inorgânico” – “natureza trabalhada” e capacidade produtiva externalizada – foi dele alienada. Num processo alienado fica perdida a especificidade do “homem ser o único ser que pode ter consciência de sua espécie – tanto subjetivamente, em sua percepção consciente da espécie a que pertence, como nas formas objetivadas dessa “consciência da espécie”, da indústria e às instituições e às obras de arte” - e assim ser o “único ser genérico”.

No processo de trabalho alienado fica perdida a consciência de ser um “ser genérico”, um ser cuja essência não coincide diretamente com sua individualidade. O se fica, também, reduzido a “mera individualidade que exige apenas *meios* para sua *subsistência*, mas não formas especificamente humanas – humanamente naturais e naturalmente humanas, isto é sociais – de auto-realização” que manifestariam adequadamente sua atividade vital, e lhe daria a consciência de um “ser genérico”, fica completamente perdida, num processo de produção alienado.

Quando Marx protesta contra a alienação, a privatização e a reificação não o faz como um apelo nostálgico ou romântico de um retorno ao “estado natural”. Suas críticas aos “apetites artificiais” etc, não advoga um retorno à “natureza”, a uma série “natural” de necessidades primitivas, ou “simples”, mas a “plena realização da *natureza do homem*”, por intermédio de uma atividade humana adequadamente *automediadora*. “A natureza do homem” (o seu “ser genérico”) significa precisamente uma *distinção com relação à natureza em geral*. A relação entre o homem e a natureza é “automediadora”, em duplo sentido. Segundo Mészáros

Primeiro, porque é a natureza que se media consigo mesma no homem. E em segundo lugar, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, *a natureza medeia a si mesma com a natureza*; e, sob o segundo aspecto

²⁸ Idem, 79-80.

ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social -, o homem medeia a si mesmo com o homem²⁹.

Essa relação ontológica é perturbada, ainda segundo o autor, pelas mediações de segunda ordem, institucionalizadas como já indicado na forma de divisão do trabalho, da propriedade privada e do intercâmbio capitalista. A atividade produtiva posta como uma “lei natural” cega, às exigências da produção de mercadorias destinada a assegurar a reprodução do indivíduo isolado e reificado, passa a ser não mais do que um apêndice desse sistema de “determinações econômicas”. A atividade produtiva do homem deixa de ser autoformadora, porque as mediações de segunda ordem institucionalizadas se interpõem entre o homem e sua atividade; entre o homem e a natureza; e entre o homem e o homem.

Ao contrário, por um lado o homem se sente hostilmente confrontado pela natureza porque imposta pelo mercado (**intercâmbio**) e, por outro lado, o homem se contrapõe ao homem de forma estranhada, no antagonismo entre **capital** e **trabalho**. A inter-relação original, do homem com a natureza, é transformada na relação entre **trabalho assalariado** e **capital**. No que concerne ao trabalhador individual a sua atividade que poderia ser autorealizadora é transformada em mera auto-reprodução como simples indivíduo, que mantém vivo apenas seu ser físico. Por isso, “os meios se tornam os fins últimos, enquanto os fins humanos são transformados em simples meios subordinados aos fins reificados desse sistema institucionalizado de mediações de segunda ordem”³⁰.

Mészáros demonstra sua firme convicção de que uma superação “adequada da alienação é, portanto, inseparável da negação radical das mediações de segunda ordem”. E se não desmistificarmos seu caráter de eternidade, (pelo qual sempre se empenhou desde os economistas clássicos, a filosofia idealista, com sua expressão máxima em Hegel, bem como todos os ideólogos burgueses de Rousseau aos da atualidade) “a crítica das várias manifestações da alienação” (na política, no direito, na educação, na religião) está destinada a permanecer “parcial ou ilusória, ou ambas as coisas”. Alerta ainda que atribuir “prioridade às mediações de segunda ordem sobre as de primeira ordem” é inverter as relações ontológicas reais³¹.

²⁹ Idem, 81.

³⁰ Idem, 82.

³¹ Idem, 82.

Assim que, Mészáros ao realizar o percurso empreendido por Marx pode afirmar que a “alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa *perda do controle*: sua corporificação numa *força externa* que confronta os indivíduos como um poder *hostil e potencialmente destrutivo*”. E que nos *Manuscritos de 1844*, Marx ao analisar a alienação indicou os seus quatro principais aspectos: a alienação dos seres humanos em relação à *natureza*; à sua própria *atividade produtiva*; à sua espécie, como espécie humana; *de uns em relação aos outros*. Afirma ainda, enfaticamente, que estes aspectos são não uma “fatalidade da natureza” (como de fato são representados os antagonismos estruturais do capital), mas formas de *auto-alienação*.

A alienação não é o feito de uma força externa todo-poderosa, natural ou metafísica, mas o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico para “transcender a auto-alienação do trabalho”. A elaboração que Mészáros realiza pelo universo marxiano, numa perspectiva ontológica e por meio dela, afirma o sentido concreto e histórico da totalidade. Mészáros alerta-nos que, a crítica marxiana da alienação mantém, hoje mais do que nunca, a sua vital relevância sócio-histórica, ao indicar-nos que,

A grande realização histórica de Marx foi cortar o nó górdio dessas séries mistificadamente complexas de mediações, afirmando a validade absoluta da mediação de primeira ordem, ontologicamente fundamental (em oposição aos defensores românticos e utópicos de uma unidade *direta*), contra a sua alienação na forma de **divisão do trabalho – propriedade privada e intercâmbio** capitalistas. Essa grande descoberta teórica de Marx abriu o caminho para uma “desmistificação científica”, bem como para uma negação real, prática, do modo de produção capitalista³².

A afirmação de Marx, na VIII Tese contra Feuerbach, de que “toda a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e compreensão dessa práxis” (MARX, 1978: 52), nos propicia a compreender com toda clareza a proposição de Frigotto (2006), de que o materialismo dialético pode e deve ser entendido como uma “postura, um método e uma práxis”, e como tal orientar nossa investigação no campo educacional.

1.3. A concepção de educação para uma formação humana para além do capital.

³² Idem, 82.

Vimos que implícita ou explicitamente temos uma determinada concepção de mundo a nos guiar, uma metodologia adequada à compreensão da realidade e uma práxis, por conseguinte, mais de uma concepção de educação. Segundo Mészáros (2006), Marx se empenhou na “desmistificação científica” do processo de alienação, definido por aquele como a “*perda do controle*” do processo de autoconstrução humana posto pelo ato fundante da especificidade do ser social – o trabalho. Este último fruto de um longo desenvolvimento histórico, e não como uma “fatalidade da natureza” (como de fato são representados os antagonismos estruturais do capital), de fator humanizante, passou a ser hostilmente desumanizante em suas formas de *auto-alienação*, postas pela divisão do trabalho – propriedade privada e intercâmbio capitalista.

Mészáros (2006) afirma enfaticamente que já que este atual estado de coisas é resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico ele pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico para “transcender a auto-alienação do trabalho”. Coerente com esta concepção aponta-nos que neste contexto

o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005: 35).

Pensar a educação na perspectiva da emancipação humana é não esquecer que o “homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica”. Mas, é pensar na especificidade do ser humano, como um ser social, um ser de novo tipo, diferente do ser da natureza orgânica, um ser que para a sua reprodução biológica, orgânica é necessário o trabalho. Nas palavras de Duarte (2003), “o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho: atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio” (DUARTE, 2003: 23). Qual o significado da educação, dizendo de maneira radical como Macário (2005), senão ser o:

processo de afastamento das barreiras naturais do homem, isto é, seu incessante movimento de ominização? Qual é o grande objetivo da educação, no sentido amplo de formação humana, senão a transformação do próprio homem (sociedade) em ser mais e mais humano-social? [...] A educação diz respeito, nesse sentido, ao próprio homem enquanto ser natural, corpóreo – ser de necessidades – e enquanto ser social que desenvolve suas faculdades, distanciando-se do meio natural, de si mesmo, tornando-se ser de liberdade (MACÁRIO, 2005: 10).

Este é o salto ocorrido entre a “história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica

qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica” (DUARTE, 2003: 23). Então, pensar uma educação emancipatória é pensá-la na sua relação intrínseca com a produção e reprodução da vida social, a partir de seu ato constitutivo do trabalho.

Trabalho “enquanto fonte *originária, primária* de realização do ser social”, de sua gênese e desenvolvimento, “*protoforma da atividade humana*, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana”. Trabalho entendido aqui como “criador de *valores de uso*, o trabalho na sua dimensão *concreta*, enquanto *atividade vital (work)*”, como “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre homem e natureza” (nas palavras de Marx, citadas por Antunes, 1996: 99).

Diferente, portanto de trabalho abstrato, de trabalho assalariado, feiticizado e estranhado do modo de produção capitalista. Neste, em que o trabalho se realiza como mercadoria, mantendo o homem preso à esfera da necessidade, distante do campo da liberdade. Nesta perspectiva, também a educação tem “possibilidade de contribuir na mudança social, bem como na manutenção da sociedade”.

Sendo que as “idéias que orientam as políticas educacionais no capitalismo são para a sua manutenção, portanto, o papel que a educação tem no processo de mudança social, é relativo”. A “educação por si só, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social”. Uma vez que a educação é apenas uma parte do processo complexo de internalização, que envolve a necessidade, por parte do capital, de manutenção ativa dos trabalhadores, “assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005: 45).

E, portanto, pensar uma educação que vise à emancipação humana é pensar ‘uma educação para além do capital’ e “educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” e para tanto deve, “andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual mundo econômico e político hegemônico”. E isto é romper com as “mentalidades fatalistas que se conformam com a idéia de que não existe alternativa à globalização capitalista. Em Mézáros, educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (SADER, 2005: 13).

Mészáros³³ sustenta ainda que a “superação positiva da alienação é tarefa educacional que exige uma “revolução cultural” radical para ser colocada em prática”³⁴. Implica, portanto, uma mudança educacional radical e que não se limita a reformas corretivas das deformações incorrigíveis do capital, pois senão, “significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa”. Por isso se faz “necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”³⁵.

Esta alternativa para ser “concreta e abrangente” deve ser capaz de “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora”³⁶. Isto porque em sua acepção, a educação, no amplo sentido do seu termo, sob o “domínio do sistema do capital”, trata de conferir aos indivíduos a internalização da legitimidade de suas posições sociais que lhes foram atribuídas na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”. Questão crucial, a essa educação é “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”³⁷.

A “educação sob o domínio do capital” expressa seus limites através da “atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível”, ao se impor como a “única forma certa e adequada de preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’. Além de pretender “exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos”, e condená-los, para sempre, a serem “apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocrática’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’, ou o que quer que seja”³⁸.

Para Mészáros, somente uma ampla concepção de educação pode nos ajudar a alcançar o objetivo de uma educação que seja verdadeiramente qualitativa e alternativa à ordem capitalista. Neste sentido apresenta duas dimensões da educação, uma que se dá ao “longo da vida” e outra que ocorre no âmbito das “instituições educacionais formais”. Nessa

³³ Passamos a nos referir à obra de MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editora, 2005. As notas seguintes indicarão as páginas correspondentes.

³⁴ Idem, 14.

³⁵ Idem, 27.

³⁶ Idem, 47.

³⁷ Idem, 44.

³⁸ Idem, 49.

perspectiva, como “as determinações gerais do sistema do capital afetam profundamente *cada âmbito particular*” da existência humana, atingem a educação em todos os seus âmbitos e não apenas as instituições de educação formal, uma vez que estas estão “estritamente integradas na totalidade dos processos sociais”. Assim “não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade como o todo*”³⁹.

Segundo o autor, uma das principais funções da educação formal sob o domínio do sistema do capital é:

produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005: 45).

Por isso, Mézszáros afirma que a educação formal é apenas “uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. Pois mesmo que os indivíduos participem ou não, por mais ou menos tempo, do processo formal de educação, eles serão “induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade”⁴⁰. Então a educação formal “não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz, *por si só*, de fornecer uma alternativa emancipadora radical”⁴¹. Como já nos indicou na análise geral do processo de alienação, esta só pode dar-se a partir da superação das “mediações de segunda ordem” em geral, incluindo assim as instituições educacionais.

Mézszáros confere especial importância às práticas de educação não-formal. Segundo o autor, é na dimensão da educação não-formal que se situa a maior parte do nosso processo de aprendizagem, pois este ocorre durante toda a vida. Ele indica que esta afirmação já fora enunciada muito antes por Paracelso, onde enfatizava que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Ainda em relação à importância que confere à educação não-formal, Mézszáros diz que felizmente, “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa (...) fora das instituições educacionais formais”. E que por isso mesmo “esses processos não

³⁹ Idem, 43.

⁴⁰ Idem, 44.

⁴¹ Idem, 45.

podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada”, uma vez que ocorrem desde

o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e com a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas e diferentes maneiras ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias (MÉSZÁROS, 2005: 53).

Discorrendo sobre essa ampla concepção de educação, Mézáros diz que a posição de Gramsci, que reconhece todo homem como um intelectual que “partilha uma concepção do 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”⁴², é a única e profundamente democrática. Segundo o autor a concepção de Gramsci é bifacetada porque:

Primeiro ele insiste em que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da ‘manutenção’ e da ‘mudança’. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes (MÉSZÁROS, 2005: 50).

Diz que é da capacidade de todos nós a possibilidade de manter ou mudar concepções de mundo e que isso vai depender do jogo conflitante das relações sociais em impor-se, isso significa que a educação formal não precisa reinar para sempre em favor do capital, pode haver mudança. Mas, Mézáros deixa muito claro que:

seja em relação à ‘manutenção’, seja em relação à ‘mudança’ de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper com a lógica do capital é inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta (MÉSZÁROS, 2005: 53).

Esse processo de mudança para uma sociedade concretamente sustentável, com uma educação para além do capital, não deve basear-se apenas na negação da ordem atual, é necessário também um processo de “contra-internalização coerente e sustentada” e que “defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe”⁴³. O caminho para a construção desse sistema educativo alternativo, duradouro e comprometido com uma transformação emancipadora, além de ter que romper com a lógica do capital deve abarcar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, abrangendo tanto os processos de educação formais quanto não-formais. Na citação abaixo indica não só o desafio posto à educação formal como delineia o rumo de uma educação emancipadora quando diz que:

⁴² Gramsci In: Mézáros, 2006: 49.

⁴³ Idem, 56.

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper com a lógica do capital, não só em seu próprio e limitado domínio como também na sociedade como um todo ⁴⁴.

O papel da educação na construção dessa alternativa concretamente sustentável baseada na “contra-internalização” é fundamental. Mas, que fique bem claro, a construção de uma ordem social qualitativamente diferente não deve basear-se “na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade na qual se removem *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas” ⁴⁵. Isso porque, como já aludido, a lógica do capital é irreformável.

O caminho para a construção de tal ordem social qualitativamente diferente deve, de acordo com a concepção do autor, colocar em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora de forma indissociável. Mészáros enfatiza que Marx já indicava o grau de mudança a ser perseguido ao dizer que os seres humanos devem mudar “completamente as condições de sua existência industrial e política e, conseqüentemente, *toda sua maneira de ser*” ⁴⁶, ou seja, é necessário “uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” ⁴⁷.

Portanto o trabalho, enquanto dimensão fundamental de nossa existência individual e social, precisa também, desta intervenção consciente, principalmente, sob as condições nas quais se encontra hoje sob a ordem capitalista, desumanizante e alienado. É dessa maneira que a educação tem papel fundamental “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” ⁴⁸. Como vem afirmando Mészáros, as *mediações de segunda ordem* são imprescindíveis para o domínio do sistema do capital, pois impõem à humanidade uma forma alienada de mediação. Por isso

A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a automeadiação, na sua inseparabilidade do autocontrole e da auto-realização através da

⁴⁴ Idem, 59.

⁴⁵ Idem, 62.

⁴⁶ Marx, In: Mészáros, 2005: 59.

⁴⁷ Idem, 59.

⁴⁸ Idem, 65.

liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados (MÉSZÁROS, 2005: 73).

E, mais uma vez, é destacado a vital importância da educação na realização dessa automeadiação. Na construção de uma ordem social alternativa qualitativamente diferente e concretamente sustentável, em consonância com o desafio de se romper com a lógica do capital, a educação a ser construída deve visar “para além do capital” e deve mirar-se na

auto-gestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos (MÉSZÁROS, 2005: 75).

Mészáros destaca que a educação não deve ser nem vocacional “que significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório”, nem uma educação geral, “que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as ‘habilidades do pensamento’”⁴⁹. Ela é concebida em termos de uma

‘educação continuada’, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integral desta última, como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2005: 75).

Pelo exposto, Mészáros leva-nos a indagar com maior profundidade a natureza da crise educacional e nos alerta que esta não se limita à educação formal ou pode ser atribuída a uma instituição educacional, mas que se vincula a “crise estrutural de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista”. “Neste sentido a crise atual da educação formal é apenas a ‘ponta do iceberg’”. E mais a “crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva*”. Indica-nos, então que a ‘questão central’ que deve mover nossa ‘contestação’, não só envolve inevitavelmente, a totalidade dos processos educacionais, ‘desde a juventude até a velhice’, mas também “a razão de ser dos instrumentos e instituições do intercâmbio humano em geral” (MÉSZÁROS, 275: 2006).

Mészáros salienta que a questão de profundidade a ser formulada é “se essas instituições – incluindo as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas”. Nestes termos mais amplos a ‘contestação’ da educação pode representar o “maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de ‘interiorização’ por meio dos quais a

⁴⁹ Idem, 75.

alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 275: 2006).

Mas, como o mesmo reitera insistentemente, esta condição não é ‘natural’ e nem ‘eterna’. Ao contrário, o sistema do capital, na atualidade, se caracteriza por uma ‘*crise estrutural global*’ por isso esta é também uma “época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente”. O atual espaço histórico e social se define por apresentar duas características fundamentais, dentro do qual “os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar”.

Portanto, a tarefa educacional essencial é, simultaneamente, a “tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. A citação abaixo, além do que foi exposto, consubstancia a nosso ver, a “perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, como uma postura, um método e uma práxis”.

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2005: 75).

Temos clareza que a validade dos fundamentos, aqui expostos é altamente questionada. Como nos alerta Konder, “de alguma forma interessa, para quem vai discutir a revisão metodológica e conceitual na esfera das Ciências Sociais, saber o que se passa com esse legado, com esse patrimônio, que é o pensamento de Marx, reassumido, reinterpretado e reelaborado hoje numa nítida crise” (KONDER, 2001: 98). Neste sentido presenciamos hoje em dia, uma verdadeira “renúncia dos intelectuais ao marxismo” como se expressou Petras em *Os intelectuais em retirada* (1996) ou uma “debandada de intelectuais marxistas”, nos termos de Frigotto (2001). Esta postura é duramente criticada por este autor ao argumentar que se há uma efetiva crise de “todos os referenciais teóricos”, esta deriva acima de tudo, “das mudanças profundas do sistema capital e de seu metabolismo social”.

Destas mudanças resulta a insuficiência das categorias analíticas que “não dão conta de apreender a materialidade das mediações e das determinações constitutivas das relações sociais no interior de uma nova sociabilidade do capital”. No entanto, não significa que

vivemos o “fim do capitalismo e das categorias básicas que o afirmam, ou as que nos permitem entender sua natureza histórica, seu movimento e contradições”. Ao mesmo tempo não significa o “fim dos referenciais funcionalistas e positivistas que justificam a ordem capitalista ou os referenciais críticos a esta ordem” (FRIGOTTO, 2001: 24). Por isso ele reafirma que o materialismo histórico dialético é o referencial “mais radical na análise das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2001: 26).

Referendamos-nos, ainda, em Mészáros (2006) para afirmar que Marx sistematizou uma “nova ciência humana revolucionária”, como também em Frederico (2005) que diz que Marx elaborou a “maior filosofia social da história” (FREDERICO, 2005: 213). E ainda assinalamos com Tonet (2004) que esta ciência “representa o patamar máximo de conhecimento que a humanidade produziu até hoje”. Este é categórico ao dizer que Marx ao lançar “os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo”, realizou uma “revolução teórica similar, *mutatis mutandis*, àquela realizada pelos pensadores modernos dos séculos XVII e XVIII”.

Por isso, “tais fundamentos, não têm sua validade limitada a determinado campo específico, mas permitem abordar qualquer fenômeno social com possibilidades superiores a quaisquer outros instrumentos teóricos” (TONET, 2004:105). Vigotski também, segundo Duarte (2003), considerava o materialismo histórico dialético, um instrumental teórico superior - “filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade”, com o qual poderia construir a necessária teoria, a psicologia marxista – uma psicologia verdadeiramente científica - que realizasse a “mediação entre o materialismo dialético” e os “estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos” (DUARTE, 2003: 40).

Mas frente à crise por que passa esse referencial teórico, Tonet (2004) identifica que, neste momento, a tarefa, das mais urgentes e importantes, é reconstruir a capacidade revolucionária do pensamento de Marx. Pensa, que para realizar esse intuito “o resgate do pensamento marxiano ocupa lugar centralíssimo”, e os elementos essenciais, o “núcleo mais essencial está na demonstração da radical historicidade e sociabilidade do mundo dos homens e na identificação da correta articulação entre subjetividade e objetividade” (TONET, 2004: 111). Julga ainda, que é “impossível resolver os graves problemas que a humanidade enfrenta no capitalismo”, sem a reconstrução dessa teoria revolucionária.

Alerta, porém que, neste movimento, não se pode adotar nem o caminho do dogmatismo e nem do ecletismo, pois lhe parece que ambos - “por maiores que sejam suas diferenças - confluem para o mesmo problema: a incapacidade de fundamentar a superação radical do capitalismo e a construção de uma sociedade comunista”. Propõe que a perspectiva, que pode levar ao objetivo mencionado é o da “compreensão do marxismo como *ontologia do ser social*”. Pois acredita que essa vertente, independentemente de quanto realizado e de seus erros e acertos, “é a que mais contribuiu para resgatar o espírito original do pensamento de Marx” (TONET, 2004: 104).

O reconhecimento de que a originalidade do pensamento marxiano deve-se aos seus fundamentos ontológicos, é compartilhado também, por Chasin (1982), Enderle (2005), Frederico (2005), Netto (2004) e Antunes (2007). Para estas obras dos anos de formação e adensamento de Marx, demonstram a “origem ontológica das geniais críticas de Marx. Muito mais que filósofo, sociólogo, cientista político ou economista, a teoria social de Marx é apresentada em seus anos de formação, quando se desenvolveram as críticas ontológicas fundamentais de Marx” (ANTUNES, 2007: 213). Frigotto (2001) também destaca a radicalidade com que a “concepção ontológica, histórica e científica” de Marx consegue explicar a construção histórica da condição humana no “interior das relações sociais capitalistas”, e isto de forma mais abrangente que as demais “concepções e teorias vigentes”. E por sua vez este “instrumental crítico” revela a “natureza anti-social e anti-humana das relações capitalistas” (FRIGOTTO, 2001: 25).

Temos assim, que o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, produziu uma revolução na história do conhecimento humano, não só por romper com a concepção idealista e metafísica, até então predominante, mas também por indicar-nos, algumas categorias fundamentais para o conhecimento da realidade. Como Marx bem o disse, o ponto de partida para a investigação da realidade é o “como produzimos nossa existência material” e esta se produz através do trabalho. A categoria *trabalho*, como o mesmo reitera é, portanto, “o primeiro ato histórico”.

O modo de produção e as relações sociais que os homens estabelecem entre si para garantir sua produção material e social conformam uma *totalidade histórico-social* - “unidade do diverso”. A *totalidade* é uma categoria que nos leva a perceber os fenômenos, de qualquer ordem, na sua inter-relação, nunca isolados e sim, como elementos de uma totalidade,

“diferenças dentro da unidade” (MARX, 1978: 115). Essa totalidade, não é inerte, ela se move pelas suas *contradições*. Vimos *Sobre a contradição* com Tse-Tung (1999) que todos os fenômenos se desenvolvem devido as suas contradições, estas perpassam todo o processo do início ao fim. Este caráter universal da contradição nos indica que da superação de uma determinada realidade, uma nova se origina.

2 CONTEXTO EM QUE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EMERGE

2.1. Contexto de crise estrutural do sistema capitalista

Compreendemos que a formação humana dá-se para além das instituições escolares, ao nos referenciarmos no conceito de educação em Marx, que segundo Mészáros, “abarca a totalidade dos processos individuais e sociais” (MÉSZÁROS, 2006, p. 28). Mas para a finalidade deste trabalho, faremos um recorte desta totalidade e focalizaremos a educação escolar formal. Ciavatta & Trein (2003), também nos informa que “dentro de uma visão dialética da história, formou-se a idéia de que não se pode compreender a escola dissociada da sociedade a que ela pertence. Nesse sentido, a escola e a educação não devem ser estudadas como unidades autônomas, mas dentro das relações sociais de que fazem parte” (CIAVATTA & TREIN, 2003: 144). Sintonizamos-nos com estas indicações e vimos que para entendermos as mudanças ocorridas no âmbito da formação dos indivíduos, mesmo no plano educativo mais amplo, como no âmbito da educação escolar, no qual vamos nos deter especificamente, temos que inseri-las no atual contexto histórico do capitalismo.

Percebemos que a introdução de novos termos, categorias/ conceitos/ noções e de modelos como o de competência, faz parte do conjunto das mudanças sociais requeridas pela lógica de acumulação de capital. Assim, procuraremos contextualizar, ainda que em linhas gerais, as mudanças ocorridas no plano da produção econômica; a reforma educacional brasileira que ocorreu no bojo da reforma política do Estado, e que propiciaram o surgimento da noção de competência no campo educacional. Uma vez que estas influenciaram a política municipal de educação de Betim, que chegou a implantar um currículo por competência, no ensino noturno de Educação de Jovens e Adultos. Nosso objetivo é apreender o significado, da noção de competência que orientou a política pública de EJA da Rede Municipal de Betim, assim como indagar de suas vinculações teóricas e da concepção formativa que incorpora.

Conforme mostram as análises de vários autores, neste momento histórico, a produção capitalista se dá em escala global ou mundial e se configura em uma *Sociedade Global*, como analisa Ianni (1998). Para esse autor “todas as esferas da vida social, coletiva e individual, são alcançadas pelos problemas e dilemas da globalização”. É neste sentido ianiano que o

capitalismo é um “modo de produção e reprodução material e espiritual que se forma, expande e transforma em moldes internacionais” (IANNI, 1998: 36). O poder global do capital, no atual momento, estabelece, então, como estratégias principais para sobreviver a sua crise estrutural, o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva a qual recebe várias denominações, “universalização do capital” (SILVA JR., 2002); “mundialização do capital” (ANTUNES, 2004); “novo padrão de acumulação do capital” (TUMOLO, 2001).

Independente da diversidade de terminologia que se utilize para caracterizá-la, segundo Oliveira (2004) elas apontam para uma mesma coisa indicando que “o dólar norte-americano é o financiamento da acumulação de capital em escala mundial”. Ou como analisa Fiori (2009) “os EUA se transformaram no ‘mercado financeiro do mundo’”. Embora, como nos alerta Oliveira, isso não deva “induzir ao equívoco da homogeneização dos processos da reprodução ampliada” (OLIVEIRA, 2004: 193). Antes queremos, juntamente com Oliveira (2004) e Fiori (2009), sublinhar que para o primeiro a “mudança no sistema internacional, embora gestada pelo menos desde 1971, está longe de ser compreendida tanto teórica quanto praticamente” (OLIVEIRA, 2004: 193), como também para o segundo, “não existe ainda nenhuma teoria que dê conta das relações entre as crises econômicas e as transformações geopolíticas do sistema mundial” (FIORI, 2009).

Talvez nem tenhamos mais tempo de conhecê-lo em profundidade, pelo menos na imediaticidade de sua ocorrência, e somente de forma retrospectiva, uma vez que já dá mostras de seu esgotamento, pela atual crise mundial. Ainda de acordo com Oliveira (2009) “todas as outras crises também foram globais, claro, devido à centralidade do capitalismo norte-americano”, mas “estamos diante de uma crise clássica de realização do valor, ampliada; uma crise da globalização capitalista” que se dá pela “incorporação da mais-valia gerada na China e na Índia nos últimos vinte anos; novidade esta que influenciou o conjunto da globalização capitalista e redundou no atual colapso” onde o “sintoma financeiro é sua manifestação mais evidente, mas não a sua essência” (OLIVEIRA, 2009). Para isto, no seu termo “pede-se urgentemente uma teoria do dinheiro mundial, vale dizer, da acumulação de capital” (OLIVEIRA, 2004: 196).

Fiori (2009) ao analisar “as crises e guerras que estão em curso neste início do século XXI” critica as teorias que, em sua perspectiva, utilizam “uma metáfora biológica” para pensar o ‘sistema interestatal capitalista’, que “se formou a partir da expansão européia do

século XVI”. Ele afirma que a melhor maneira de pensar tal sistema é a partir de uma metáfora “cosmológica, olhando para o sistema como se ele fosse um ‘universo em expansão’ contínua”. Este autor demarca o caráter bélico deste sistema de disputa pelo ‘poder global’, no qual um núcleo central, formado por estados e economias nacionais “inseparáveis, complementares e competitivos e em permanente preparação para a guerra, uma guerra futura e eventual, que talvez nunca ocorra, e que não é necessário que venha a ocorrer”. É por isto, que as disputas deste “sistema interestatal capitalista estão sempre criando, ao mesmo tempo, ordem e desordem, expansão e crise, paz e guerra”; e é na sucessão destas disputas que as potências vão se reconfigurando e “criando blocos político-econômicos cada vez mais poderosos” (FIORI, 2009).

Neste sentido Fiori (2009) indica-nos, na análise *A Esquerda e a Crise*, que a “esquerda keynesiana interpreta de forma mais ou menos consensual, a nova crise econômica mundial”. Nessa perspectiva, mesmo com sua expansão “pelas veias abertas da globalização financeira” de uma crise “que começou no mercado imobiliário americano”, ela não ameaça a “sobrevivência do próprio capitalismo”. Pois ainda que discordem sobre os “valores, procedimentos e velocidades” das medidas a serem adotadas, “todos os keynesianos acreditam na eficácia, e propõem, neste momento, uma intervenção massiva do estado, para salvar o sistema financeiro e reativar o crédito, a produção e a demanda efetiva das principais economias capitalistas do mundo”. Já na esquerda marxista, entretanto, não existe uma “interpretação consensual da crise, nem existe acordo sobre os caminhos do futuro”. Alguns teóricos seguem uma linha próxima da escola keynesiana, e privilegiam a financeirização capitalista como causa da crise atual.

Para Fiori (2009) a análise de Oliveira (2009), que indicamos acima, segue a linha clássica da teoria da “sobre-produção”, do “subconsumo”, enquanto que para a esquerda pós-moderna, segundo o mesmo, a crise atual é o “resultado combinado de tudo isto e mais uma série de determinações ecológicas, demográficas, alimentares e energéticas”. Para ele do ponto de vista propositivo, alguns marxistas como Tavares e Belluzzo (2008), “acreditam na eficácia de uma solução “keynesiana” radicalizada”. Já a perspectiva em Wallerstein (2008) é de “que acabou o capitalismo e a modernidade e só cabe lutar por uma nova forma de globalização solidária, onde as relações sociais sejam desmercantilizadas, e o produto social seja devolvido aos seus produtores diretos”.

Já os “autores neo-marxistas” estariam numa “linha diferente, ao associarem as crises econômicas capitalistas, com o que chamam de ciclos e crises hegemônicas mundiais, que envolvem - além da economia - as relações globais de poder” como pode ser encontrado em Arrighi (2008). Finalmente indica-nos que outros como Amin (2008) e Mészáros (2009) “acham que chegou a hora do socialismo”. Mas para o próprio Fiori (2009) não há “perspectiva de superação do poder militar dos EUA, do ponto de vista de suas dimensões atuais, da sua velocidade de expansão, e da sua capacidade de inovação” (...). Bem como “a possibilidade de substituição dos EUA como “mercado financeiro do mundo”, devido à profundidade e extensão dos seus próprios mercados e do seu capital financeiro, e devido à centralidade internacional da moeda americana”. Por isso acredita que quando, após a atual crise mundial, na “hora da volta do sol poucos estarão na praia, mas com certeza os EUA ainda estarão na frente deste grupo seletivo” e conclui que “não haverá uma mudança de “modo de produção” em escala mundial, nem tampouco ocorrerá uma “superação hegeliana”, do sistema inter-estatal capitalista” (FIORI, 2009).

Outro autor que avalia a crise atual como um grande paradoxo é Petras (2009), para o qual “aprofunda-se o questionamento dos fracassos do capitalismo e dos destruidores do meio ambiente, ao mesmo tempo em que não há o surgimento de uma esquerda alternativa claramente articulada”. Observa que temos uma “realidade dupla de grandes oportunidades e grandes fraquezas subjetivas”. O que é perceptível dentre outros pela “falta de integração da esquerda” tanto no que se refere a grave questão ambiental que afeta o planeta quanto à inexistência de “um movimento político para os colonos sem terra”, nem para os desempregados e muito menos para o “número crescente de trabalhadores depauperados”.

O mesmo considera que essas questões representam “um fracasso em conseguir livrar-se das parcerias entre capital e trabalho”, e pela falta de proposições alternativas por parte da intelectualidade. Neste sentido indica que a esquerda precisa adotar uma posição mais estratégica e não deveria “encarar-se a si própria como mero salva-vidas do capitalismo, onde o governo não é apenas um parceiro de empresas capitalistas falidas, numa espécie de keynesianismo bastardo.” Frente ao debate que se recoloca sobre as teorias de Marx e Keynes, avalia que a discussão deve dar-se não em torno da “intervenção do Estado em si”, mas da “intervenção do Estado em favor de qual projeto econômico?”.

Chesnais (2008) também realiza dura crítica tanto aos intelectuais, quanto ao descaso do capitalismo com a questão ambiental e neste aspecto coaduna com Mészáros, de que “estamos diante de uma crise muitíssimo mais ampla” que uma crise financeira, ainda que neste momento esta seja a sua face, e crê que “estamos diante do risco de uma catástrofe, mas já não do capitalismo, e sim de uma catástrofe da humanidade. De certa forma, se tomarmos em conta a crise climática, possivelmente já existe algo assim”, pois, “nesta nova etapa, a crise vai desenvolver-se de tal modo que as primeiras e realmente brutais manifestações da crise climática mundial vão combinar-se com a crise do capital enquanto tal” e por isso “entramos numa fase em que se coloca realmente uma crise da humanidade, dentro de complexas relações nas quais se incluem também os acontecimentos bélicos”.

Ainda que possamos excluir a “explosão de uma guerra de grande amplitude que, no presente momento, só podia ser uma guerra atômica” a crise ambiental “vai impor-se como um fato central”. O mesmo nos alerta que “inadvertidamente estejamos também interiorizando esse discurso de que, definitivamente, “não acontece nada””. Insiste no risco de estarmos minimizando a gravidade da crise, que se nos apresenta como meramente de ordem financeira, pois esta é a “opinião” que é criada constantemente pelos meios de comunicação, e acaba sendo “interiorizada muito profundamente, inclusive em muitos intelectuais de esquerda”.

Sua análise ancora-se na teoria marxista dos limites históricos da produção capitalista, que para perseguir sua necessidade de ampliar a valorização do capital, precisa criar um mercado mundial, “um só mundo”. Recorre à citação de Marx de que “a produção capitalista aspira constantemente a superar estes limites imanentes a ela, mas só pode superá-los recorrendo a meios que voltam a levantar diante dela estes mesmos limites, e ainda com mais força” (MARX, Apud CHESNAIS, 2008).

E neste sentido indica-nos que a atual crise é expressão destes meios que foram tentados para a superação de seus limites – a liberalização das finanças, do comércio e do investimento, a criação do mercado mundial, no qual se ampliam e se fazem mais determinantes “as leis cegas da competição”. E “só no marco das resultantes destes três processos é possível captar a amplitude e a novidade da crise que se inicia”, e assim se encerra um ciclo de “50 anos de acumulação ininterrupta”, com desdobramentos imprevisíveis, mas não otimistas.

Isto porque os meios “escolhidos pelo capital para superar os seus limites transformou-se em fonte de novas tensões, conflitos e contradições, indicando que uma nova etapa histórica vai abrir caminho através desta crise”. Isto porque não pode superar a contradição insanável de que a produção é ilimitada, mas a participação na riqueza é restrita. Conseguiu-se a mundialização da produção com a “redução drástica de todos os obstáculos à mobilidade do capital”, que criou a possibilidade para o capital de organizar em “escala universal o ciclo de valorização”, este “acompanhado de uma situação que permite pôr em competição entre si os trabalhadores de todos os países”.

Ou seja, este processo “sustenta-se no fato de o exército industrial de reserva ser realmente mundial e de ser o capital como um todo que rege os fluxos de integração ou de repulsão”, mas esse processo de "produção para a produção" dá-se em “condições em que a possibilidade de a humanidade e as massas do mundo acederem a essa produção é totalmente limitada. Portanto, torna-se cada vez mais difícil o “encerramento com êxito do ciclo de valorização do capital”(CHESNAIS, 2008).

Verificamos que Mészáros (2002, 2003, 2003a, 2005, 2006, 2006a, 2007, 2007a, 2009), reiteradamente nessas obras analisa a fase atual do capitalismo como uma “crise estrutural e sistêmica do capital”. Desde 1971, vem insistindo que “a crise do capital que hoje nos acossa – pelo menos desde o início da década de 1970 - é uma *crise estrutural* totalmente abrangente” (MÉSZÁROS, 2007, p.106). Argumenta insistentemente na incontornabilidade e insolubilidade de seus antagonismos e contradições, que não tem solução em si mesmo, muito menos segundo ele, no que propõe Edmund Phelps, Prêmio Nobel de Economia em 2006 - um retorno “as idéias keynesianas e a regulação” (MÉSZÁROS, 2009). Alerta-nos da necessidade de pormos em “dúvida o círculo vicioso, da suposta inseparabilidade ‘natural’” entre *expansão e acumulação*, como fomos acostumados a pensar, pois esta só é válida no sistema capital, porque sob seu “domínio o imperativo da *acumulação* se reduz com arbitrariedade e irrevogabilidade históricas à *acumulação de capital*” (MÉSZÁROS, 2003a, 104-105).

Por isso, a “opção que devemos visualizar diante de nossa turbulenta ordem socioeconômica significa romper esse círculo” e irmos “mais além do próprio capital” e superar as “inevitáveis limitações e restrições impostas” por sua lógica de acumulação e pela famigerada pregação de que *não há alternativa* ao sistema do capital. Lembra-nos que,

embora este seja comumente conceitualizado simplesmente, como um conjunto de mecanismos econômicos, ele, na verdade, é um “modo multifacetado de reprodução sociometabólica que abarca totalmente e que afeta profundamente cada aspecto da vida, desde o diretamente material e econômico até as relações culturais mais mediadas”. Ainda assim sua existência não é natural ou sobrenatural, mas historicamente criada e humanamente alterável (MÉSZÁROS, 2003a, 102-104).

O autor cioso de “nossa responsabilidade social” nos alerta, da necessidade de “uma consciência crítica intransigente”, em vez de uma “tranquilidade confortadora num mundo de normalidade ilusória” (MÉSZÁROS, 2007, p.113). Isto implica em construirmos uma ruptura estrutural, para muito mais além das parciais reformas econômicas neoliberais, dos ajustes monetários e fiscais, estatais ou educacionais. Nem sequer é suficiente pensarmos em termos da “derrubada do Estado capitalista e das personificações capitalistas privadas do capital”, como a experiência histórica realizada na ex-URSS e nos países do leste europeu, comprovou, pela sua implosão e de maneira conclusiva, ser fracassada e com grande sacrifício humano.

Por isso o que se faz necessário, é muito mais difícil, é um projeto histórico que vise “superar a lógica objetiva do *capital em si*, mediante uma tentativa sustentada de ir *mais além do próprio capital*”. Conseqüentemente esse “só é factível através do questionamento do sistema do capital em sua totalidade como um modo de controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2003a, 102). Segue também, nesta direção a orientação de que, o capitalismo como relação social “não se destrói, ele é superado, como o leitor atento de Marx bem sabe” (OLIVEIRA, 2009).

Mészáros enfatiza, a solução para a crise estrutural tem que ser, também estrutural, de genuína transformação socialista do sistema, que vá *para além do capital*, que supere as personificações do capital e implemente uma *igualdade substantiva*, “em oposição à *camuflagem formal de democracia e liberdade* que todos conhecemos” (2006a: 82). Indica ainda que “a única solução possível é encontrar a reprodução social com base no controle dos produtores. Essa sempre foi a idéia do socialismo”, pois “alcançamos os limites históricos da capacidade do capital controlar a sociedade”. Realça ainda “a única alternativa exequível é a classe trabalhadora, que é a produtora de tudo o que é necessário em nossa vida. Por que eles não deveriam controlar o que produzem?” (MÉSZÁROS, 2009). Eles – *os produtores*

livremente associados, não através do controle burocrático do Partido ou do Estado, como erroneamente as experiências passadas demonstraram.

Adverte que, frente à “crise profunda do controle metabólico social”, este “só pode ser curado pela instituição de outro radicalmente diferente, baseado na *igualdade substantiva* que se torna viável na nossa época, pela primeira vez na história” (MÉSZÁROS, 2007, p.113). Mas não nos iludamos a realização da *igualdade substantiva* “é sem dúvida a maior e mais difícil de todas as tarefas históricas” e só é possível um avanço real em sua direção quando as “*condições objetivas materiais* de sua realização - incluindo a *potencialidade produtiva positiva* da sociedade, historicamente atingida – forem adequadamente acompanhadas no nível das idéias e valores”. Estas últimas indicam das “*condições espirituais* para a derrota das antigas hierarquias sociais, estruturalmente entrincheiradas durante milhares de anos e reforçadas pela mais problemática cultura da *desigualdade substantiva*” (MÉSZÁROS, 2006a, 104).

A *desigualdade substantiva*, além de ser *estruturalmente imposta*, é a “característica definidora mais importante do sistema do capital, sem a qual este não poderia funcionar nem um só dia”. De modo que se faz “necessária a instauração de uma *mudança estrutural fundamental* para produzir uma *alternativa substantivamente igual*, como única forma futura viável para o controle social metabólico da humanidade”. Só a busca consistente desse objetivo conseguirá “responder ao desafio histórico de nossos dias, sob as condições da irreversível crise estrutural do sistema do capital”.

Pela “natureza das questões envolvidas e a urgência de sua concretização” é que este se torna o “objetivo mais elevado para os seres humanos”, uma vez que nele está a forma de “garantir e salvaguardar a sobrevivência e o avanço positivo da humanidade”. E ainda mais porque, a “possibilidade de instituir uma ordem humanamente satisfatória de *igualdade social substantiva*, nas atuais circunstâncias, não é uma *possibilidade abstrata*, mas uma *necessidade vital*”. Por tudo isso, “nunca houve uma perspectiva comparável, nem sequer de perto, para tornar realidade a defesa já antiga da igualdade substantiva como a principal determinação da mudança humana” (MÉSZÁROS, 2006a, 106-107).

Antes que esta perspectiva seja apontada apenas como uma possibilidade utópica, esclarece que se “a possibilidade em causa não indicar um grau de *probabilidade e necessidade*”, seria sem sentido. Assim é que

a *possibilidade* e a *necessidade* se conjugam em uma unidade dialética em nosso universo social, historicamente específico, dos dias de hoje. *Possibilidade* porque, sem ultrapassar as determinações estruturais dos antagonismos irreconciliáveis do capital, a partir dos quais emergiu o projeto socialista ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, é completamente inútil sonhar com a instituição de um universo social globalmente sustentado. E *necessidade* – não uma espécie de fatalidade mecanicista, mas uma necessidade irreprimível e literalmente vital -, porque o destino do ser humano será a aniquilação, se, no decorrer das próximas décadas, não conseguirmos *erradicar totalmente o capital* de nosso modo instituído de reprodução social metabólica. (MÉSZÁROS, 2006a: 84)

Mas, nos é claro que esta perspectiva exposta acima por Mészáros, só pode ser desencadeada pelo movimento do trabalho na perspectiva de superação do capital. O primeiro uma vez liberto das “determinações estruturais” e “incorrigíveis do capital”, coloca-nos a possibilidade objetiva do “desenvolvimento histórico da humanidade” rumar para um projeto em bases socialistas globalmente auto-sustentadas. Enquanto que o segundo visa apenas a sua própria reprodução em detrimento da vida humana. Como temos visto as mudanças, que vem ocorrendo na esfera do trabalho desde a década de 60 e 70, mas que se tornaram mais visíveis no decorrer dos anos 80 e, mais intensas, nos anos 90, vão ao sentido de garantir a reprodução ampliada do capital em contradição com a necessidade “irreprimível e literalmente vital” de emancipação humana a partir do trabalho.

Como indicam as análises realizadas por vários teóricos, o equilíbrio das forças tem pendido de maneira decisiva contra o trabalho. Pois as respostas à crise vêm sendo ainda comandadas pelo poder do capital, uma vez que as forças do trabalho ainda não conseguiram dar uma direção no sentido de sua emancipação. Por isso, concordamos com Mészáros, que a superação do capital deve ser pensada, não como uma fatalidade mecanicista, mas como uma necessidade histórica e vital, como uma obra humana conscientemente arquitetada, uma vez que é o “destino do ser humano” que está ameaçado de extinção. Pois como insiste este, juntamente com Chesnais (2008), corremos o risco que nenhuma das forças em luta obtenham êxito e muito antes de visarmos a auto-emancipação humana, possamos rumar para a nossa auto-destruição.

É neste cenário de crise estrutural do capitalismo, que vemos o sistema recorrer a vários meios para tentar superar sua crise, que prolifera em todas as esferas da vida social, e continuar a reger a história humana. Mas claro que a análise posta nestes termos, de crise do capital, e que para manter o seu processo de acumulação procura configurar um novo ser social, não é consensual, nem mesmo entre aqueles que se identificam com o pensamento crítico. Assim, a tese que prevalece e é, por todos os meios, defendida pelos “intelectuais orgânicos do capital” é que estamos apenas vivendo um período de transformações no

capitalismo ou no máximo um novo estágio de seu desenvolvimento, sem nenhuma ameaça à sua perenidade.

Estas transformações se expressariam no setor econômico, através da chamada reestruturação produtiva, que se apresenta não só como alternativa ao modelo taylorista/fordista, mas como o novo padrão tecnológico de produção e organização do trabalho, ao buscar introduzir novos conceitos para os processos técnico-organizacionais do trabalho. Esses novos princípios passariam a orientar todos os planos dos processos de produção, com destaque, inclusive, para a gestão participativa. Assim, a reestruturação produtiva foi “disseminando a idéia de que a reintegração de atividades e o emprego de uma mão-de-obra mais qualificada eram necessários ao desenvolvimento de um trabalho mais rico e variado” (SHIROMA, 1997, 13-14).

Conforme já indicamos, a dificuldade de conhecimento das transformações ocorridas na forma de produção do sistema capitalista, nas últimas décadas também é identificada por Tumolo (2001). Ele, ao analisar a produção bibliográfica sobre a reestruturação produtiva no Brasil, identifica que esse desconhecimento deve-se aos limites das pesquisas realizadas, que muitas vezes não são críticas e quando as fazem, estas são pontuais e se restringem ao processo de trabalho. Soma-se a isso a dificuldade de acesso às mesmas e à própria rapidez e diversidade das mudanças. Mas o limite maior é no aspecto teórico-político, que não leva em consideração os elementos fundantes e as contradições da acumulação capitalista.

Estas contradições levaram à atual crise mundial, que como já apontamos traz repercussões tão graves e de longo alcance como as crises anteriores de 29, 72/73, até mesmo superando-as pela sua escala planetária. Cujos recursos implementados para superá-las foram respectivamente, o modelo taylorista-fordista e o atual chamado “modelo japonês”, embora os autores nos alertem que nenhum dos modelos foi eliminado de todo e convivem concomitantemente. Ora o reforço do fordismo, ora a extensão de técnicas japonesas além das demais novidades “humanistas”, holistas, Teoria Y, GSA, e, mais recentemente, as múltiplas facetas da reengenharia (CARVALHO, 1990, Apud TUMOLO, 2001).

Assim, as pesquisas apontam que a marca distintiva do chamado processo de reestruturação produtiva no Brasil é a heterogeneidade generalizada, talvez por isso receba a denominação de “paradigma de flexibilização”. É nesse processo de reestruturação produtiva,

no Brasil, que se torna cada vez mais freqüente a utilização do termo competência em substituição à qualificação. Embora esse termo não esteja extinto, perde sua posição central, e passa a ocorrer um deslocamento do termo qualificação para o de competência, como nos indicam vários pesquisadores (DUBAR, 1998; MANFREDI, 1998; RAMOS, 2006; FERRETTI, 2004).

O termo qualificação até então era o mais utilizado por economistas e sociólogos, para designar a formação profissional no setor produtivo. E competência, que era uma expressão mais típica do vocabulário de psicólogos, lingüistas e educadores, passa também a ser empregada para informar sobre os saberes e conhecimentos no campo educacional. Ferretti (2004) nos adverte que o setor educacional se apropria dessas noções sem a devida atenção ao “investimento histórico realizado por diferentes disciplinas” para estudá-las em profundidade, principalmente a “noção de qualificação profissional” que tem sido exaustivamente estudada pela sociologia do trabalho.

É o que nos demonstra Dubar (1998), ao expor-nos um panorama da investigação realizada pela sociologia do trabalho sobre estas noções, quando procura apreender tanto as relações entre as noções de "competência" e de "qualificação" quanto as articulações entre o uso destes termos no debate social e suas definições pela sociologia francesa do trabalho desde os anos 50. Segundo ele a definição de Alain Touraine da "qualificação social" apresenta muitos traços do que os especialistas, no fim dos anos 80, passariam a chamar de "competência".

Embora o alerta dos referidos autores, entre outros, como Duarte (2000; 2003) e Ramos (2006; 2003; 2008) que realizam uma profunda investigação sobre as vinculações teóricas da noção de competência, o campo educacional irá se apropriar dessas noções, que serão incorporadas, sem a devida cautela, aos discursos pedagógicos e passam a ser orientadoras das reformas educacionais no Brasil. Estas inspiram os *slogans* como “Qualidade total na educação”; “Educação de qualidade para todos” etc..

Entra em cena, portanto, toda uma campanha que se por um lado, exalta as contribuições que a educação poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas, por outro, em países periféricos como o Brasil, é também criticada por não cumprir seu papel na promoção do

desenvolvimento nacional. Isto por não garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos, por ser restrita a pequenas parcelas e por ser de má qualidade.

É sob esse principal argumento que o Estado brasileiro irá promover as reformas educacionais da década de 90, em articulação com diferentes setores sociais internos e sob as determinações das agências internacionais do capital financeiro, a exemplo do que é recomendado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990. Então o que é apregoado é que estas reformas teriam não apenas a intenção de elevar o nível de qualidade da educação pública, mas preparar o país para a competitividade internacional intensificada pelas novas tecnologias empregadas na produção⁵⁰.

Para atender a esse apelo faz-se necessário um novo projeto educativo que, como nos informa Machado (2007), levasse os trabalhadores a “desaprender hábitos, comportamentos e valores antes demandados e agora considerados inadequados”. Isto porque o modelo anterior, edificado por Taylor, pautava seus princípios de organização do trabalho, na noção de cientificidade propiciada pela disciplina científica hegemônica da época: a mecânica. Através do controle dos tempos e movimentos buscava-se por alta produtividade - produzir mais em menor prazo.

Com o avanço das ciências da informação, esse modelo é posto em xeque e seus princípios paulatinamente substituídos por uma nova racionalidade inspirada na informática e microeletrônica, por acreditar que estas forneceriam “a base que asseguraria às novas formas de organização do trabalho a possibilidade de um maior controle e uma circulação mais intensa e mais eficaz das informações” (MACHADO, 2007:282). Essa nova racionalidade pede por uma pedagogia que esteja em consonância com essas mudanças, que passam a requerer dos trabalhadores novos atributos, novos aprendizados, principalmente cognitivos e atitudinais.

⁵⁰As reformas são fortemente criticadas, também pelo seu determinismo econômico, pois como adverte Frigotto (1991), “as visões apologéticas da tecnologia e das demandas de qualificação crescente para todos escondem que, se de fato a mudança da base técnica do processo produtivo mudou o conteúdo do trabalho e a organização do trabalho, não mudou *ipso facto* a relação social que os comanda. Ora, sem entender isso, muitos já anunciaram o fim do trabalho, a liberação do tempo livre para atividades criativas inscritas no mundo da ‘liberdade humana’ quando, para milhões de desempregados e subempregados, este ‘tempo livre’ sob relações sociais capitalistas significa degradação das condições de vida, tensão e desespero” (FRIGOTTO, 1991). Carvalho (2006) também aponta que o determinismo ocorre ao “estabelecer relação direta entre as mudanças nos processos de trabalho e requisitos de formação e escolarização” (CARVALHO, 2006: 236).

Ainda, segundo Machado (2007), passa-se a incentivar que estes procurem elevar suas capacidades pessoais de “identificar, entender e antecipar problemas em situações concretas, reais e imprevistas”. Deseja-se que se capacitem a não só mobilizar, mas a transferir conhecimentos, bem como avaliar a sua aplicabilidade a cada realidade, que saibam “identificar, encontrar, integrar e aplicar informações e conhecimentos na busca de soluções novas” e que estejam aptos a “agir na execução das tarefas com perícia, eficácia, rapidez e segurança”.

Para a inserção nesse novo cenário, passou-se ainda, a requerer dos trabalhadores, no plano das atitudes, “o aumento de sua disponibilidade pessoal e de sua disposição para assumir mudanças, ritmos variados e formas flexíveis de trabalho”. Passa-se a demandar por trabalhadores mais autônomos, sobretudo a “autonomia que possibilita dispensar o trabalho de supervisão, supondo que cada um vá agora aprender a bem gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal, suas capacidades”. Principalmente que se desenvolva a “capacidade de iniciativa, de decisão adequada no momento oportuno e de desenvolvimento de estratégias de contínuo aperfeiçoamento”. Nesta lógica as relações com o saber, são extremamente pragmáticas, com “a clara intencionalidade de apenas valorizar aqueles conhecimentos ligados às situações bem concretas e práticas” (MACHADO, 2007: 283-284).

É neste contexto que as competências ganham ênfase. No setor produtivo, em busca do “aumento da produtividade e a melhoria da qualidade de processos e produtos”, passa a ocorrer o deslocamento da noção de qualificação para o das competências. No setor educacional, como veremos, as reformas passam a dar ênfase à “pedagogia do aprender a aprender” ou a chamada “pedagogia das competências”, que visa formar o indivíduo para se adaptar a esse processo de produção altamente seletivo e competitivo.

2.2. Cenário da reforma educacional e a incorporação da noção de competências

Nesta nova fase de internacionalização e acumulação capitalistas, percebemos que os organismos internacionais vão ser não só “condutores das reformas estruturais para a América Latina e o Caribe”, como também seu “projeto neoliberal de sociabilidade” conduz a um

processo de mundialização da educação, ao induzirem uma redefinição das políticas educacionais na região (MELO, 2005). Dentre essas reformas estruturais ganham destaque as reformas ocorridas no âmbito do estado.

Pois o mesmo passa a ser considerado como “instituição política central da atual forma de produção de existência humana: o capitalismo” e, por conseguinte, as reformas educacionais em escala mundial e nacional. Uma vez que a educação é a “única prática social formativa ordenada juridicamente pelo Estado capitalista” e esta se mercantiliza, segundo a “mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental” (SILVA JR., 2002).

Esta nova racionalidade científica instrumental é proveniente de reformas cujas orientações principais vêm do Banco Mundial (BIRD), FMI, BID, UNESCO, ONU, OMC e OTAN. Tais organismos multilaterais desde os primórdios de suas fundações, obtêm o consentimento e a subordinação dos governos, órgãos e colaboradores internos, uma vez que suas propostas reformistas coincidem com os interesses da classe dominante nacional e contribuem para consolidar o seu projeto de desenvolvimento para o país (SILVA, 2003).

Estudo como o realizado por Ferretti (2000), sobre as reformas do ensino médio operadas nos sistemas de ensino estaduais, dá-nos indicação desta vinculação dos anseios e interesses internos de grupos específicos, às propostas de reformas educacionais, não só induzidas, orientadas, mas diretamente financiadas pelas agências internacionais. Como no caso do Proem (Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná), examinado por este autor, cuja concepção e implementação recebeu apoio financeiro do BID, além de ter sido considerado, na época, “modelo para a América Latina, por estar de acordo com as políticas formuladas para o ensino, pelos agentes financeiros internacionais, nos países em desenvolvimento” (FERRETTI, 2000: 92).

Este “modelo” proposto e implementado consistia em alterar a estrutura do ensino de nível técnico, separando a educação geral da formação profissional, estrutura esta que viria a ser regulamentada pelo Decreto 2208/97, sendo que a aprovação deste decreto era condição imposta pelo BID para a liberação de recursos que propiciariam a reformulação do Ensino Técnico. O fator decisivo para que este fosse ofertado, seria a indicação, após estudos

socioeconômicos, de sua demanda pelo mercado de trabalho, onde se evidenciasse a possibilidade da empregabilidade. Neste sentido o referido autor, juntamente com outros, evidenciam que por mais poderosos que sejam os organismos internacionais, eles não teriam condições de impor políticas viáveis para cada país e regiões internas a estes, se não contassem com colaboradores internos pelo fato de serem “conhecedores dos anseios e interesses locais, mesmo que estes se refiram a grupos específicos (FERRETTI, 2000: 92).

Para entendermos a forma como a burguesia brasileira historicamente se associa de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital, Frigotto (2008) nos dá a chave indicando-nos que as categorias de análises sobre o capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado, sobretudo de Florestan Fernandes e de Francisco de Oliveira⁵¹, são fundamentais. Estes pensadores ajudam-nos a entender a especificidade e particularidade de como se construiu o capitalismo no Brasil e a nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho, que por isso dispensa uma formação escolar necessária ao trabalho complexo. Sendo assim, o projeto educacional em implementação no Brasil, até por uma questão de classe, e por sua associação subordinada ao grande capital, direciona-se para a manutenção do projeto capitalista dependente.

Para a análise do papel atribuído à educação em termos mundiais tomamos por base a década de 1990 e nos referenciamos em Frigotto & Ciavatta (2003). Vemos que os organismos internacionais e suas agências entram em cena financiando grandes eventos, prestando assessorias técnicas e elaborando farta produção documental que vão fomentar e dar as diretrizes para o devido ajuste dos sistemas educacionais de modo a atenderem às demandas da nova ordem do capital. Na referida década, no Brasil, esta estratégia orientou as reformas educacionais implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

A CEPAL, em 1990, já enfatizava a urgência da implantação de mudanças educacionais em “termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva”. Em outra publicação de 1992, a mesma reitera a urgência de uma

⁵¹ Para o leitor interessado em aprofundar sobre estas concepções Frigotto (2008) indica as obras de Florestan Fernandes: *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina* (1972); *A revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica* (1974) e *Brasil em Compasso de Espera: Pequenos Escritos Políticos* (1980). Indica também que é importante consultar a rigorosa recuperação, dessas categorias no pensamento de Florestan, desenvolvida por Mirian Limoeiro Cardoso (2006). De Francisco de Oliveira, destaca especialmente as obras: *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco* (2003); *O elo perdido. Classe e identidade de classe.*(1987); *Os direitos do antivalor* (1998).

ampla reforma dos sistemas educacionais. Também a UNESCO entre os anos de 1993 e 1996, através da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, produziu o Relatório Delors. O Banco Mundial completa o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas e, como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, adota suas conclusões, e publica, em 1995, as diretrizes políticas para o decênio onde:

Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta da educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003: 99).

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, é o primeiro evento a ser financiado por estes organismos, como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD. É a partir desta que se elaborou e aprovou-se a Declaração de Jomtien, como o grande projeto que, doravante, orientaria a educação, em termos mundiais, e, mais diretamente, os 155 governos que a subscreveram, incluindo o do Brasil.

Neste sentido, as ações para impulsionar as políticas educacionais brasileiras ao longo da década de 90, sob o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO, voltam-se não apenas para a escola, mas também para a família, a comunidade e os meios de comunicação (SHIROMA *et al.*, 2002: 57-58. Apud FRIGOTTO, 2003: 98). É com base nesse contexto e nas análises que fazem crítica ao ideário pedagógico das reformas educativas dominantes no Brasil, que percebemos que a educação passa a ser concebida e propagandeada, através das reformas e da mídia, cada vez mais, como um ‘negócio rentável’. Portanto mercadoria, e como serviço filantrópico, ao invés de um direito social e subjetivo, fundamental de todos, como referenda a Constituição Federal de 1988.

Os intelectuais orgânicos do sistema capital, (entre eles Hayek, citado por Frigotto, 2003: 95) enfatizam que “os investimentos em políticas sociais conduzem à escravidão”, e que a “liberdade de mercado” é o mecanismo natural que conduz “à prosperidade”. Mas a OMC, coerente com seu papel no comércio mundial, sinaliza “para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (Frigotto, 2003: 96). Por esta lógica a educação, como uma política social, só pode tornar-se um ‘negócio rentável’

e trazer ‘prosperidade’, para o capital é claro, se pensada como livre mercado e não como direito.

Assim as reformas, ao retirar do Estado a responsabilidade com a materialidade da educação e transferir para a sociedade, o que institucionalmente seria seu papel, atua em consonância com a política neoliberal, que apregoa a redução de gastos estatais com o social. Nas palavras de Frigotto: “O projeto de educação básica do Governo Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico” (FRIGOTTO, 2003:108). Podemos ver que as estratégias acordadas na Conferência de Jomtien são emblemáticas dos propósitos aludidos, ao preverem:

para necessidades diferentes, conteúdos, meios e modalidades de ensino e de aprendizagem diversas; prioridade a grupos em situação de privação: meninas, mulheres, portadores de necessidades especiais; sistemas de avaliação de resultados; condições materiais, físicas e emocionais para aprender, incluindo saúde, nutrição etc.; obrigação de o Estado fornecer educação básica com o concurso de organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias; reconhecimento dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo, por meio de modalidades educativas formais e não-formais (SHIROMA et al., 2002: 58-59, Apud FRIGOTTO, 2003:123).

Vemos que é ‘Educação para todos’ sob a responsabilidade política, cultural e econômica de todos, mas para o Estado passa a significar o menor gasto possível, uma vez ‘que se pauta pelo progressivo abandono das tarefas de manutenção e desenvolvimento’ da educação e atua principalmente através das diretrizes, como gestor. Todos são convocados a contribuir com o sistema, que em primeira e última instância é quem perpetua essas necessidades. Todos devem colaborar para minimizar o quadro de miserabilidade que cria para a maioria, mas incrivelmente não há a mesma possibilidade, sob esse sistema, de que todos possam usufruir também da riqueza, esta sim, produzida por todos, mas apropriada e acessível apenas à minoria. É com esta mentalidade, que a equipe econômica, do então governo brasileiro, elabora o Plano Nacional de Educação e pratica todas as demais ações políticas, que através da

retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de “cidadania”. São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres (FRIGOTTO, 2003: 113).

Esse quadro é perceptível mesmo para os mentores das propostas de Educação para Todos e para o Século XXI, como aponta o Relatório Delors ao diagnosticar o atual “contexto planetário de interdependência e globalização” no qual, “evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos”. Apela-se então, para a “conciliação, consenso,

cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização e a perda das referências e de raízes”, (só agora, se dão conta, do que Marx já indicava em 1848, no Manifesto Comunista, de que “o capital não tem pátria”). Para toda essa crise sem solução, na perspectiva do capital, a educação talvez seja a “redentora”, pois convocada a ser “o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios” (SHIROMA *et al.*, 2002: 65-68. Apud FRIGOTTO, 2003: 99).

Mas como, não podem propor a universalização do trabalho, pois na lógica do capitalismo, a produção de riquezas está associada à produção do desemprego, propagandeiam a universalização da educação. Mas esta se reduz “à massificação do ensino, sendo ainda portadora de uma lógica ambivalente, que ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro” (OLIVEIRA, 2006: 1373). Ou nas palavras contundentes de Mészáros de que,

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes... (MÉSZÁROS, 2005: 35).

Quando se tem que a educação é um direito social de todos, espera-se que o Estado cumpra com esse dever constituindo políticas efetivas que atendam esta demanda, o que implica, inclusive, em um quadro de profissionais especializados e qualificados. Mas o que assistimos é um apelo nacional para que toda a sociedade exerça esse papel em intensas campanhas filantrópicas do tipo “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e seja um “voluntário da escola”. Com estas campanhas, ao se desqualificar os professores, que são “humilhados nas suas condições de vida e trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (FRIGOTTO, 2003:115), o que se efetiva, explicita ou implicitamente, é a desvalorização do magistério. Não é, portanto, compreensível que todos esses elementos gerem indignação e contribuam para um

sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Neste contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade (OLIVEIRA, 2005: 769).

A reforma educativa, nesses moldes, é autoritária, não só porque implementada em boa parte por decretos, mas também por rejeitar, como no caso da LDB, o projeto elaborado pelas entidades e personalidades reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Também, porque tende a impor uma concepção única, a mercadológica, e ainda, porque

desrespeita os envolvidos na sua condição de trabalhadores intelectuais, ao pretender retirar-lhes a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho. Pois, como argumentava Gramsci,

não há qualquer atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual – o *homo faber* (o homem que faz a educação) não pode ser separado do *homo sapiens* (do homem que pensa a educação). Também todo homem, fora do seu emprego, desenvolve alguma atividade intelectual: ele é, por outras palavras, um filósofo, um artista, um homem experiente, ele partilha a concepção do mundo, ele tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui no sentido de manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, no sentido de encorajar novas formas de pensamento (GRAMSCI, Apud MÉSZÁROS, 2005: 49).

É visando capturar com mais intensidade essa capacidade intelectual dos trabalhadores que desponta no setor produtivo o denominado "modelo de competência", o qual por sua vez vai demandar uma formação que se fundamenta em antigos referenciais pedagógicos que conformarão a denominada "pedagogia das competências" e esta se transformará em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. Dentre os argumentos que são apresentados para sua adoção, o principal remete à necessidade econômica de se buscar a "constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas" (FERRETTI, 2002: 301). De forma que com a automação e a utilização crescente da informática, o conhecimento passa a ser matéria vital para o processo de acumulação capitalista.

Por isto o setor educacional, tanto o que propicia o conhecimento em geral quanto aquele de base científica, passa a ser de interesse crescente do capital. Cujos investimentos volumosos se justificarão não só por pretender transformá-lo em uma mercadoria lucrativa, mas também pela lógica competitiva inerente ao capital. Este faz da inovação tecnológica tanto da base física quanto da organização das empresas, um instrumental para a sua maior lucratividade e com isso almeja um conhecimento científico cada vez mais sofisticado para atender a essa necessidade de valorização do capital.

Além do investimento financeiro ocorre também o investimento ideológico, que pretende transformar cada setor educacional em veículo de propagação da ideologia de que o saber passa a ter um valor meramente instrumental para se obter sucesso pessoal e o acesso ao emprego dependerá das competências adquiridas individualmente. É a partir desses interesses que cada instituição de ensino é incentivada a valorizar um tipo determinado de ensino, que incorpore as orientações pedagógicas que estejam em sintonia com tal filosofia, e que

segundo os discursos correntes são indispensáveis ao trabalhador que queira adaptar-se as novas exigências do mercado totalmente flexível.

Assim, veremos a “noção de competência” disputar espaço, no campo produtivo, com a qualificação, e no campo educacional com os saberes disciplinares, procurando suplantá-los pela alegação de que um estoque de conhecimentos formais, específicos e rígidos, conferidos pelos diplomas, estava associado ao “modelo de regulação fordista” e às técnicas tayloristas de produção. Uma vez que este modelo por si só não consegue superar a crise do capital iniciada na década de 1970, procura-se superá-la através de uma reestruturação produtiva. Esta se apóia na produção enxuta, integrada e flexível, o chamado “regime de acumulação flexível” e para este pressupõe-se uma educação centrada nas competências, pois que forneceria a flexibilidade exigida e por reconhecer e valorizar os aspectos subjetivos e não-formais do conhecimento.

Neste sentido as inovações produtivas vieram acompanhadas por inúmeras promoções de programas educacionais voltados prioritariamente para a competitividade, uma vez que com os novos “modelos” de produção o conhecimento adquiria uma centralidade, maior que nos modelos anteriores. É neste contexto, intensificado na década de 90, que a área educacional será bombardeada por um movimento de duplo sentido. O primeiro vem no sentido de criticá-la por sua insuficiência e incapacidade, nos moldes como estava estruturada, de não atender ao desafio de preparar a mão-de-obra para um trabalho mais complexo. O segundo vem no sentido de orquestrar toda uma campanha na qual haveria uma centralidade da educação, ao exaltar a contribuição que deveria dar não só ao campo do trabalho, ao desenvolver as “competências” para atender às necessidades do mercado, mas também ao próprio desenvolvimento nacional.

Este último pressuposto passará a ser analisado como uma retomada da teoria do capital humano e mais uma vez a sua conotação ideológica será criticada⁵². Tal movimento de

⁵² Dizemos de uma retomada da teoria do capital humano, pois como nos informa Shiroma (1997), as pesquisas sobre trabalho e educação, no “Brasil datam dos anos 60, quando os postulados da teoria do capital humano” eram difundidos e “atribuíam à educação, a responsabilidade pelos baixos níveis de produtividade e de renda da população”. Esta teoria receberá profundas críticas dos meios acadêmicos como demonstra a obra pioneira de Frigotto (1984) “A produtividade da escola improdutivo”. Essa retomada, segundo a mesma, é percebida também por Paiva e Warde (1993) que “destacam o papel importante desempenhado pelo documento da Cepal/92, na difusão da idéia da centralidade da educação em conexão com o novo paradigma produtivo. Segundo as autoras, o documento apresenta a produção e a acumulação do conhecimento como força motriz do desenvolvimento, postulando uma nova “economia da educação” que, embora trabalhe com o conceito de capital humano, se diferencia daquela que dominou nas décadas de 1950 e 1960” (SHIROMA, 1997: 23). Além das críticas das décadas passadas, Mota (2009), em “Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e

reformas mobilizará todos os diretamente envolvidos nos processos de mudanças e transformações em curso, tanto empresários e trabalhadores, bem como governos, educadores, estudantes e intelectuais que se preocupam com as questões relativas ao trabalho humano e às suas metamorfoses. Além de envolver indiretamente toda a sociedade, pois esta também é chamada a participar e contribuir de diversas maneiras para atingir a meta de garantir “educação de qualidade para todos”. Ressurgiram então, com muita ênfase, acalorados debates relativos a temas e problemas que nos remetem às relações entre trabalho e educação, especialmente entre os pesquisadores que se congregam no GT Trabalho e Educação da ANPED⁵³, mas que, como já apontamos, se estenderam aos demais setores educacionais.

Vários autores, que procuram analisar a ocorrência desse fenômeno no Brasil, indicam-nos que como o novo modelo produtivo, passa a se ancorar na noção de competência, a nova estrutura educacional proposta, passa a centrar-se na “pedagogia das competências”. Estes pesquisadores voltam seus estudos para as implicações da chamada reestruturação produtiva para o processo de formação dos trabalhadores e para os desafios e problemas que estas desencadeiam no âmbito da educação em geral e da formação profissional em particular, tendo em vista as demandas por novas qualificações profissionais.

Temas como analfabetismo funcional, a reforma do ensino técnico, centralidade da educação básica; politécnica e polivalência; relações entre educação e inovação nos sistemas de produção, organização e gestão do trabalho e demanda por nova formação e qualificação profissional ou por novas competências, bem como suas implicações para a questão da

ao conformismo”, também advoga que as “políticas de desenvolvimento do milênio” orientadas pelos organismos multilaterais e destinadas aos países periféricos, como o Brasil, pautam-se em “novas bases ideológicas calcadas na ‘teoria do capital social’”. E no “âmbito da educação, compreende-se que esse processo de ajuste vai deflagrar uma nova etapa de rejuvenescimento da ideologia do capital humano que alarga as atribuições da escola e restringe a dimensão política que insere a ação pedagógica” (MOTTA, 2009: 549).

⁵³Ciavatta & Trein (2003) nos informa que um grupo de trabalho, se distingue, basicamente, pela atividade coletiva que desenvolve em torno de certos objetivos comuns. É assim com o GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED- que “caracteriza-se como um grupo de pesquisadores dessa área de estudos, tendo em vista a natureza da entidade a que pertence”. Embora os participantes desse grupo de pesquisa não desenvolvam seus trabalhos, necessariamente, juntos, esse GT funciona como fórum de debates em torno de uma temática comum. Além desta, uma questão recorrente é a preocupação teórico-metodológica, que permita a “compreensão da área e de seus problemas em profundidade”, para a qual é “fundamental a visão da realidade e da história como produção social da existência humana”. Assim, procura compreender a relação entre trabalho e educação, focando na “formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho etc.” Apesar da preocupação com a base teórica pautada no materialismo histórico, que coloca “outro traço distintivo do GT: a visão política centrada no compromisso com a transformação das formas de exploração e amesquinamento do ser humano, geradas pela produção e pela sociabilidade do capital”, esta não é uma imposição. Ao preservar “o espaço plural de discussão” estabelece “o diálogo e o confronto com autores que questionam o marxismo ou que trazem contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem e o ideário pós-moderno”. (CIAVATTA & TREIN, 2003: 140).

empregabilidade⁵⁴; passam a ser freqüentes nestas pesquisas e nos periódicos de educação. As análises vão demonstrar que a centralidade que a educação básica adquire nas propostas de reforma educacional volta-se para a competitividade e para o mercado para atender as demandas dos “novos” modelos de produção.

Como o conceito de competência emerge neste contexto e vinculado aos interesses empresariais é marcado política e ideologicamente. Segue regras e princípios que não são independentes desses interesses, não é, portanto, realidade objetiva ou produto natural da evolução tecnológica. De acordo com Machado (2007) “esses interesses presidem as representações sobre o que é o agir com competência, o que se deve saber e o como se comportar para tal” (MACHADO, 2007: 298).

Considerando que as palavras e conceitos não são neutros, podemos nos indagar sobre a causa do uso do termo de competência, para explicitar o conjunto dos saberes que são requeridos no atual momento, uma vez que este termo é considerado polissêmico e na maioria das vezes seu conteúdo é vago. Ou se não é exatamente por isso que é adequado ao atual contexto social, pois assim sendo, por si só já contribui com vários aspectos que atende aos interesses que motivam o seu uso – a pretensão de ocultar as contradições das relações sociais que motivam o seu uso; por conseguinte a busca de um consenso sobre sua validade; pelo seu reforço ao processo de individuação; e ainda e pela conotação humanística ligada a sua gênese.

Como nos alerta Ropé e Tanguy (1994) seu emprego não é apenas um modismo. A força dessa expressão a faz ser testemunha da época atual, por ser “uma noção geral, que conhece um uso extensivo em lugares distantes da sociedade, que é utilizada pelos atores sociais e também por aqueles que observam e analisam os fenômenos sociais” (ROPÉ e TANGUY, 1994: 17). Assim, lançam a indagação se a “força dessa noção, combinada à sua plasticidade, não é uma das razões da extensão do seu uso, visto que uma conotação humanística ligada a sua gênese pode permitir a neutralização de certas contradições sociais”.

⁵⁴ Carvalho (2006) informa-nos que o “conceito de empregabilidade é recente no discurso oficial e na fala da burguesia. Origina-se do pressuposto de que, mais do que estar empregado é necessário estar sempre em condições de ser empregado, derivando-se dessa questão todo um discurso em prol da educação permanente. Quando empregabilidade e cidadania são incorporadas como partes do mesmo processo, geralmente revela um acentuado viés mercadológico, reforçando a possibilidade de se reduzir a cidadania à questão do emprego, como um processo individual e descolado dos movimentos sociais” (CARVALHO, 2006: 237).

Salientam, ao mesmo tempo, a concomitância dos processos de mudanças ligadas ao uso do termo competência nos espaços escolares e profissionais.

De um lado deseja-se passar de um sistema de ensino centrado sobre os saberes no seio de ramificações escolares para um sistema de aprendizagem centrado no aluno, ator de sua trajetória escolar, no momento em que, de outro lado, passa-se de uma organização produtiva no seio da qual se podia ou não desenvolver uma carreira, para uma organização valorizante e criadora de competências para o indivíduo assalariado, no decorrer de sua trajetória profissional; em ambos os casos, observa-se uma procura obstinada de individualização (ROPÉ e TANGUY, 1994: 202).

Podemos considerar ainda que a fácil adesão social que se consegue em torno do termo dá-se também, por terem as competências humanas um valor social inequívoco, mas não podemos deixar de considerar que o desenvolvimento e uso dessas competências dão-se, numa sociedade de classes e na atualidade, de intensificação da exploração do trabalho e voltam-se para criar o conformismo e a adaptação social às condições desumanas advindas desta realidade ou nos termos de Tanguy (1999), de fato, “emerge antes como uma ideologia de nosso tempo [...], uma vez que garante ao mesmo tempo funções de integração social, de legitimação e de dissimulação de uma ordem social existente” (TANGUY, 1999: 65).

Machado (2007) também, nos adverte que “a noção de competências pode ser utilizada segundo lógicas distintas e até contrapostas”. Portanto, precisaríamos de um outro contexto onde “o desabrochar das competências humanas” levasse à “afirmação da subjetividade ativa, criadora e crítica dos indivíduos” e ao pleno cumprimento de suas funções de emancipação - “condição imprescindível para o livre desenvolvimento de seus potenciais e a realização do sentido da vida”. Mas, “outra é a lógica quando a gestão do desenvolvimento e uso das competências é subordinada e subserviente à hegemonia de valores individualistas e aos interesses da competição insana do mercado” (MACHADO, 2007: 285-286).

Ramos (2006) também, ao fazer a análise de experiências educativas, ao nível mundial e nacional, especialmente aquelas voltadas para a educação profissional e pautadas pela “pedagogia das competências”, destaca que cada vez mais trabalhadores, educadores e empresários participam deste debate, embora a adesão institucionalizada ao modelo de competências tenha dimensões e características diferentes de país a país.

Mas, o que se faz notar é que a subordinação política, ética e econômica da educação aos interesses do capital se expressa tanto pela abordagem curricular, orientada pela “pedagogia das competências”, quanto por uma visão educacional economicista, onde a relação custo-benefício passa a ser a preocupação central das políticas educacionais. Na

medida em que o conceito de competências passa a regular as práticas e projetos educativos, a responsabilização pelas questões que são sociais passa a ser atribuídas ao indivíduo. Assim, o seu caráter adaptativo à ordem excludente capitalista se realça e este passa a ser mais um mecanismo ideológico que contribui para o avanço da cultura neoliberal.

A principal via em que a “pedagogia das competências” chega ao espaço escolar é através das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Estes por sua vez seguem a orientação internacional, via relatório da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o conhecido relatório Jacques Delors, que leva seu nome por ter sido ele a coordenar a comissão. O mesmo foi publicado como *Educação: Um tesouro a descobrir*. Neste apresenta a concepção de Educação –“de se adaptar a um mundo de mudanças”-; de sociedade - “cognitiva”-; e menciona “as competências” como a base da formação dos indivíduos.

De acordo com Jacques Delors, as competências passam a ser o atributo essencial do conhecimento, que deve ocorrer “do começo ao fim da vida” e gera o *slogan* “Educação ao longo de toda vida”. Mas esta não tem ficar a cargo, necessariamente do âmbito escolar, uma vez que este se tornou uma “bagagem cada vez mais pesada” e como tal, “já não é possível nem mesmo adequada”. Nas palavras de Delors (2009), “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 2009:1). No parágrafo seguinte acrescenta:

Nessa visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável a educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada - já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças (DELORS, 2009:1).

Para dar conta de sua missão a educação deve, de acordo com a recomendação do relatório, alicerçar-se em quatro pilares, ou organizar-se em torno das “quatro aprendizagens fundamentais” que

ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: 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 (DELORS, 2009:2).

Duarte (2003)⁵⁵ realiza dura e sistemática crítica ao que denomina de pedagogias do ‘aprender a aprender’, como o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ e inclui a “pedagogia das competências” neste rol. Indica-nos que o lema do “aprender a aprender” mostra de forma clarividente o seu verdadeiro núcleo fundamental, o “caráter adaptativo desta pedagogia”. Esta pedagogia “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”. A justeza da inclusão que Duarte faz, da pedagogia das competências ao lema do “aprender a aprender” e da vinculação deste ao construtivismo, fica evidente a partir do que expressa o próprio texto do representante desta corrente educacional, mais conhecido entre nós, Phillipe Perrenoud.

Perrenoud (1999) em seu livro *Construir as competências desde a escola*, ele afirma que “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos”. Em outra passagem diz que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD,1999:54). Em outro momento, Perrenoud & Thurler (2006) ao tratar da formação dos professores e das tendências das mudanças potenciais das práticas pedagógicas, reafirmam a indicação acima, de que estas “recorrem cada vez mais aos métodos ativos e aos princípios da escola nova, às pedagogias baseadas em projeto, contrato, cooperação”.

Já em uma entrevista que Perrenoud deu à *Revista Nova Escola* em 2000, ele expressa que

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000, Apud DUARTE, 2003: 6).

As expressões, “métodos”, “pedagogia” e “princípios pedagógicos ativos”, “visão construtivista e interacionista” e “lógica do treinamento”, que aparecem nas citações acima,

⁵⁵Nesta obra Duarte retoma a crítica que já desenvolvera em *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (Duarte, 2000), no qual analisou que tanto o Relatório Jacques Delors, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fazem a incorporação do lema “aprender a aprender” e como este fundamenta-se no construtivismo piagetiano.

ainda segundo Duarte (2003), fazem clara referência às idéias pedagógicas vinculadas ao movimento escolanovista e ao construtivismo e à “clássica formulação da pedagogia de John Dewey”, de que “o aprender a aprender é, portanto um aprender fazendo, isto é, *learning bydoing*”.

Perrenoud (1999) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999:7). Segundo Ramos (2006), a competência, assim definida, no plano pedagógico leva a que a organização do ensino deixe de estar “centrado em saberes disciplinares” e passa a ser “definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” ou seja “parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” ao invés de “partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes” (RAMOS, 2006: 221).

É neste sentido que Duarte (2003) ressalta as “implicações pedagógicas da adoção do modelo interacionista como, por exemplo, a secundarização do ato de ensinar e da transmissão do conhecimento” (DUARTE, 2003: 17-22). Esta secundarização passa a ocorrer porque, segundo Duarte (2003)⁵⁶ este modelo pedagógico estabelece alguns posicionamentos valorativos para a intervenção pedagógica, os quais são por ele descritos como a seguir.

O primeiro é que se valoriza as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Esta aquisição da aprendizagem por si mesmo é almejada, pois se compreende que contribuiria para o aumento da autonomia individual, ao passo que a aprendizagem adquirida a partir do processo de transmissão por outra pessoa não propiciaria a desejada autonomia, podendo até mesmo dificultar o seu alcance.

Duarte não questiona que a educação escolar visa desenvolver a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo

⁵⁶ Informamos que os posicionamentos valorativos e as ilusões sobre a sociedade do conhecimento que expomos neste e nos demais parágrafos são praticamente uma transcrição do texto de Duarte (2003), mantivemos-o praticamente na íntegra, uma vez que o autor elabora uma síntese dos valores que sustentam o lema do “aprender a aprender” que demonstram com clareza a vinculação deste com a concepção pedagógica construtivista, e ao tentar reelaborá-la, correríamos o risco de não conseguir dar a ênfase e o sentido que o autor tão brilhantemente nos expõe. Retirei apenas alguns aspectos que não se vinculam diretamente com nosso trabalho.

novos conhecimentos. Ao contrário, acredita que é possível alcançá-la por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. Mas o que se questiona é que a perspectiva pedagógica do “aprender a aprender” estabelece uma hierarquia valorativa, onde aprender sozinho estaria em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por outro.

O segundo posicionamento valorativo é aquele que considera mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. Ou seja, é mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente. Este se vincula ao primeiro, pois só se poderia adquirir o método de investigação, só se poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma.

O terceiro posicionamento valorativo seria aquele em que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. Este vincula aos anteriores e implica que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança. E por fim o quarto é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, esta é posta como dinâmica e os conhecimentos cada vez mais provisórios, enquanto que a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas (DUARTE, 2003: 7-10).

Duarte (2003) ao criticar esses posicionamentos resgata-nos a teoria de Vigotski, de que “o desenvolvimento cultural da criança só ocorre por meio da interação com o adulto, isto é, com o ser mais desenvolvido”. Conclui com a “defesa da tese de que a psicologia vigotskiana fornece apoio a uma pedagogia que valorize a transmissão das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido pela humanidade”. Esta teoria nos fornece, portanto, os fundamentos da crítica ao postulado da “pedagogia das competências”, que valoriza mais o “aprender a aprender” que a transmissão e denuncia algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento e as relações destas com as pedagogias do “aprender a aprender”.

Apresenta-nos um conjunto de idéias sobre a sociedade do conhecimento. Provocativamente, apresenta-as na forma de cinco ilusões. Mas o faz sem aprofundar na comprovação das mesmas, apenas questiona-lhes a veracidade e convoca aqueles que são seduzidos por essas idéias a realizarem uma análise propriamente intelectual, pois considera que a adesão às mesmas tem ocorrido fácil e emocionalmente. Informa-nos que elas têm exercido até certo fascínio, sobre grande parcela dos intelectuais nos dias de hoje, sendo que têm sido amplamente aceitas, formando-se uma quase consensualidade em seu entorno.

Considera que a sociedade do conhecimento, não passa de ilusão, porque acredita que a sociedade na qual vivemos não deixou de ser essencialmente capitalista. Não nega é claro que mudanças profundas venham ocorrendo, mas não o suficiente para considerarmos que estejamos vivendo numa sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. Por isso entende que esta é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo, que visa enfraquecer a crítica e a superação radical deste sistema.

Assim, nos termos de Duarte (2003), a primeira ilusão é que vivemos numa sociedade em que o conhecimento tornou-se amplamente acessível e seu acesso democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, internet etc. A segunda ilusão, e em sintonia com o pensamento de Perrenoud, seria que a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos. Principalmente nos dias de hoje, onde já estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. A terceira ilusão é considerar o conhecimento não como apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim como uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. A quarta ilusão é considerar que todos os conhecimentos têm o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. A quinta ilusão é realizar o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, pois este constituiria o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Esta ilusão contém uma outra qual seja a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas em tal ilusão (DUARTE, 2003: 14-15).

Duarte (2003) também nos chama a atenção para a importância de considerar as interações que ocorrem no processo de conhecimento: as interações entre sujeito e objeto; dos sujeitos entre si; as interações específicas ao âmbito escolar – professor/aluno/conhecimento, aluno/aluno, etc.; a partir de uma concepção histórico-social do processo de conhecimento e do processo de produção e reprodução da realidade humana. Esta “reflexão filosófico-ontológica transita no terreno de uma ontologia marxista do ser humano enquanto ser social” que procura não só superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto, como também busca compreender as especificidades dessa relação, considerando-se que sujeito e objeto, bem como a relação entre eles, são históricos.

Isto é muito distinto de analisar estas questões à luz do chamado modelo epistemológico interacionista-construtivista⁵⁷. Uma vez que este explica o funcionamento das estruturas cognitivas através da aplicação, no campo psicológico, do modelo biológico, naturalizante. Neste modelo a interação entre qualquer ser vivo e o meio-ambiente, ocorre a partir de sua adaptação ao meio, e esta última se realiza a partir dos processos de assimilação e acomodação. Portanto, “um modelo epistemológico biologizante como é o caso do modelo interacionismo, não é compatível com os fundamentos ontológicos de uma concepção histórico-social da formação dos indivíduos” (DUARTE, 2003: 17-22).

González (2006) também realiza minucioso exame dos quatro princípios educativos consubstanciados no Relatório Jacques Delors, que norteiam a “Educação para o século XXI”. Procura “pontuar seus traços mais gerais” e “apreender a proposta de formação do indivíduo, intrínseca ao desenvolvimento desses quatro princípios educacionais”. Expõe-nos que o conhecimento advindo destes pressupostos limita-se à compreensão do mundo necessária para que cada indivíduo se adapte ao mundo. O suposto do aprender a conhecer é o aprender a aprender e o aprender a fazer assinala seu vínculo estreito com a formação profissional.

Espera-se ainda que competência e comportamento articulem-se às qualidades subjetivas que inatas e/ou adquiridas traduzem o “saber ser” de cada indivíduo, que ao comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, possa aprender a viver juntos e, nesse processo, descobrir o outro. A análise pormenorizada, que este autor desenvolve sobre cada

⁵⁷ Segundo Duarte (2003), tanto o termo interacionismo como o construtivismo, são utilizados tendo como fonte comum a obra de Piaget.

uma das aprendizagens, leva-o a constatar que a educação explicitada pelo relatório e pretendida “para toda vida”

desenvolve-se no contexto da denominada civilização cognitiva e o centro dos processos de aprendizagem, é o indivíduo. Este indivíduo possui qualidades inatas e/ou incorporadas. Os saberes e as competências desenvolvidas nos processos de aprendizagem buscam afinar seu comportamento para que seu vir a ser se adapte ao mundo em curso. Por sua vez, a proposta de ensino, ao indagar, como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos, traduz provavelmente a existência de uma dissociação entre prática e teoria, acentuando um processo formativo que cinde cada indivíduo em cidadão e produtor. E que tem seu ponto de partida no conhecimento de si mesmo para, com base em relações interativas, conhecer o outro. A civilização cognitiva não manifesta contradições, antagonismos, mas manifesta conflitos. A natureza destes conflitos não é de ordem material, produtiva, em termos de apropriação da riqueza, por exemplo. Os conflitos, gerados com base no preconceito, são de dimensões étnicas e culturais, propondo-se o esvaziamento de sua intensidade pelo conhecimento das particularidades étnicas e culturais do outro (GONZÁLEZ, 2006: 130-131).

Diante desta apreensão avalia que o que se pretende é a formação de um “novo ser”, centrado na aptidão, na competência e em sua consciência ensinada a conhecer, fazer, viver e ser. Mas de um ser ajustado, nos termos de Mészáros, aos ‘mecanismos de internalização’ da “estrutura valorativa demandada pela lógica do capital, num processo que busca potencializar a predominância da alienação e da reificação sobre a consciência dos indivíduos em suas múltiplas determinações” (GONZÁLEZ, 2006: 135).

Ramos (2001, 2003, 2008), ao analisar a apropriação da noção de competência, nas práticas educativas, indica-nos que este movimento retrocede no processo da formação humana. Uma vez que a noção de competência, segundo a mesma, funda-se em matrizes teóricas como o behaviorismo, o construtivismo e o funcionalismo. A pedagogia das competências visa à reprodução das relações capitalistas de produção no âmbito educacional, na medida em que a “concepção naturalista de Homem é coerente com a concepção funcionalista da sociedade, pela qual a ação dos indivíduos ocorre de acordo com as determinações naturalmente dadas, visando ao equilíbrio natural e social” (RAMOS, 2003:108).

Como Duarte (2003), Ramos (2008) reconhece o “construtivismo piagetiano como o aporte da pedagogia das competências, particularmente na teoria da equilibração”. Então as “competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados”. Como Piaget compreende a aprendizagem como processo de adaptação à realidade, a socialização do indivíduo dá-se por um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Este processo é que “permitiria a construção de representações que extraídas de seu mundo experiencial e terão validade

somente diante de circunstâncias em que se mostram viáveis para o próprio sujeito”, prevalece então o subjetivismo e o relativismo. Esta concepção relativista do conhecimento opõe-se à “epistemologia moderna pela negação do conhecimento como representação da realidade objetiva externa ao pensamento”. (RAMOS, 2008: 79-80).

Esta concepção natural-funcionalista de homem deságua numa concepção subjetivo-relativista de conhecimento, o qual não é valorado pelo seu potencial explicativo da realidade, mas pela sua viabilidade ou por sua utilidade. Temos assim a prevalência da visão utilitarista e pragmática do conhecimento, cujo caráter experiencial é realçado em detrimento de seu “caráter dialético, dado por suas dimensões ontológicas e históricas”. A “pedagogia das competências” coaduna, portanto, com a perspectiva pós-moderna e cumpre um papel conservador em duplo sentido, ao reduzir o conhecimento ao senso comum e ao limitar o seu valor ao pragmatismo.

Ramos (2003) reafirma essa tendência da pedagogia das competências, ao analisar sua relação com “o (neo) pragmatismo e o chamado construtivismo radical, e que podem estar fundando uma epistemologia pós-moderna, coerente com algumas tendências contemporâneas da Filosofia da Educação, com implicações sobre as teorias pedagógicas” entre elas a pedagogia das competências. Demonstra que essas teorias negam a objetividade do conhecimento, desenvolvem uma concepção naturalista de homem, admitindo-se o relativismo e o subjetivismo. O “neopragmatismo é uma teoria que procura explicar como as pessoas conhecem” e o construtivismo radical “discute a possibilidade de aplicar o critério de verdade a esse conhecimento”. Mas, segundo Ramos,

Ambas o fazem mediante substituições de dois princípios importantes da epistemologia clássica: do modelo baseado na relação sujeito-objeto pelo modelo holístico, ou contextualista, da relação organismo-meio; da concepção do conhecimento como representação que os sujeitos desenvolvem sobre a realidade objetiva pela idéia de conhecimento como adaptação dos organismos ao meio, dada pela relação de causação. Se o neopragmatismo considera o critério de verdade como um problema dos significados, o construtivismo radical alerta para o fato de o compartilhamento desses significados por meio de uma linguagem comum ser exclusivamente contingente, de tal modo que esses significados não podem, de forma alguma, ser considerados como uma explicação objetiva da realidade, posto ser de caráter eminentemente subjetivo (RAMOS, 2003: 104-105).

Então a autora leva-nos a perceber que a noção de competência apóia-se em referenciais teóricos, cujos fundamentos filosóficos e ético-políticos, por um lado, opõem-se radicalmente aos fundamentos do materialismo histórico dialético e por outro convergem para uma perspectiva pós-moderna. Pois se referencia tanto no pensamento pós-moderno, que rejeita a idéia de que o conhecimento seja a reprodução da realidade pelo pensamento, e o

concebe pela ótica relativista subjetivista, como também no construtivismo que concebe o conhecimento como construído pelo indivíduo com base nas relações de adaptação/causação.

O referencial teórico da pedagogia das competências rejeita, portanto, duas categorias importantes que diferenciam a teoria social marxiana, de outras correntes teóricas, por exemplo, o idealismo. Uma que é conceber o homem como um ser histórico-social, que pelo trabalho realizou o salto ontológico de sua estrutura natural/biológica e humanizou-se, por isso, possui a capacidade de definir e orientar as finalidades de suas ações, de ser sujeito na produção de sua própria existência. Para tal ancora-se em outra categoria que é o conhecimento, concebido como reprodução da realidade pelo pensamento. Este sendo também, social e histórico, permite a apreensão objetiva da realidade social e natural com o fim de dominá-la e transformá-la.

Nos termos de Cardoso (1997), a “teoria marxista do conhecimento é um realismo” – a realidade existe por si mesma e o conhecimento ocorre pela mediação da prática entre o sujeito que conhece e aquilo que é conhecido (CARDOSO, 1997: 5). O conhecimento nesta perspectiva extrapola, portanto, o sentido adaptativo que a pedagogia das competências procura imprimir à prática educativa. Por isso, juntamente com Ramos (2003) convém-nos

recolocar o desvio irreparável que faz o pensamento pós-moderno ao criticar os princípios da modernidade, o positivismo e o empirismo. Primeiro, esquece que a crítica ao positivismo e ao empirismo está na raiz do materialismo dialético e atinge também a alternativa hermenêutica. Segundo, o pensamento pós-moderno toma a crítica à razão instrumental-positivista como crítica a toda razão, ignorando que a crítica fundamental realizou-se pela razão dialética (RAMOS, 2003: 109).

O conjunto das análises aqui apresentadas converge para a complexidade do momento atual. Todos os campos do conhecimento apontam para estas mudanças. Mas as reflexões teóricas sobre o caráter das mudanças e onde estas nos levarão são múltiplas e não consensuais. Como nos lembra Cardoso (1997), na atualidade os cientistas sociais passam por um mal-estar teórico e epistemológico, semelhante ao vivenciado pelos cientistas naturais dos últimos anos do século XIX. Este teria ocorrido devido ao descrédito das “teorias vinculadas a uma visão newtoniana do universo” e que, só se abrandaria a partir de 1900, pois com o advento da “teoria quântica e depois a relatividade, um novo paradigma começaria a esboçar-se” (CARDOSO, 1997:13).

Então, temos vivenciado uma crise dos referenciais teóricos das ciências sociais, pois o objeto de estudo destas – a sociedade humana contemporânea mudou muito intrinsecamente

e ainda está mudando muito radicalmente. Mas em “um processo que, se já revela alguns de seus aspectos e potencialidades, longe está de haver chegado ao fim e, portanto, de manifestar todas as suas conseqüências”. Estamos, pois com um pé num mundo ainda presente, mas em vias de superação e o outro pé num mundo que ainda está nascendo. O referido autor atribui a este fenômeno, a dificuldade das ciências sociais em realizar uma teorização macro, pois o seu objeto – as sociedades humanas - está em “pleno devir para se tornarem “outras”, se bem que no quadro, ainda, do capitalismo” e admite que a inabilidade, até o momento, de o fazer, é o que dá mais força às concepções do “fim da história” (CARDOSO, 1997:13).

Muitas são as referências que abordam o tempo atual como o esgotamento da era moderna, iluminista, e suas formas de pensar, e que estaríamos, assim num novo tempo ou numa nova era, em que se inaugura o período pós-moderno, com sua “incredulidade em relação às metanarrativas”, tal como se pronuncia J. F. Lyotard. Então para a era pós-moderna, qualquer “metadiscurso”, qualquer teoria global, tornou-se impossível de sustentar. Isto porque se apregoa o colapso da modernidade e sua racionalidade cientificista, explicativa, que procurava expulsar ou pelo menos delimitar o que era irracional, casual e subjetivo. No pós-modernismo, todo tipo de valores e o seu grau de universalização, são questionados. O que “explicaria o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica) impossíveis de ser hierarquizados de algum modo que possa pretender ao consenso” (CARDOSO, 1997:15).

Mesmo sendo poucos, há teóricos como Mészáros, que insiste nas análises macro, e reconhece as mudanças atuais como indicativas de uma crise estrutural do capitalismo, apontando-a como “totalmente abrangente”. Em sua análise o caráter destrutivo da produção, chega a ameaçar a continuidade da espécie humana, mas por outro lado, abre a possibilidade e aponta para a necessidade da superação da ordem vigente. Às contradições próprias do sistema, que o leva a uma crise de grande extensão e profundidade, soma-se a intensa campanha de cunho ideológico. Esta visa quando não ocultá-la, pelo menos minimizá-la e procura caracterizá-lo como um sistema sem contradição, sem classe, sem trabalho, sem exploração, que rumo para uma nova “sociedade do conhecimento”, ou para um novo sistema, pelo menos pelo acréscimo do *pós*.

Este movimento visa instaurar um reino de conformidade que bloqueie a sua contestação ao mesmo tempo em que visa garantir a perpetuação do capitalismo e disseminar a idéia de sua vitalidade e perenidade. Para tal, conta com as teorias da chamada sociedade pós-industrial, pós-capitalista, pós-moderna, sem classes, do fim do trabalho ou do não trabalho. Não tendo trabalho não teríamos a classe que vive da venda da força de trabalho, então “fim da história”, “fim das ideologias” e, fim da necessidade de lutarmos pela emancipação.

Vimos que o movimento da reforma educacional ocorre neste contexto de profundas transformações capitalistas, que a partir do esgotamento do modelo taylorista fordista, procura manter o padrão de acumulação, a partir de um novo modelo, chamado de produção flexível. Este se apóia no uso intensivo de tecnologias informacionais e novas concepções gerenciais, por isso estariam demandando um novo padrão educacional. As reflexões teóricas que apresentamos contribuem para esclarecer-nos das vinculações teóricas, políticas e ideológicas que orientaram as reformas educacionais. Através deste ocorre uma retomada de concepções educacionais a muito contestadas como a teoria do capital social, o construtivismo, entre outras, pois se considera que estas fornecem as ferramentas adequadas a uma formação adequada às exigências dos novos tempos, referenciada na noção de competências, centrada no indivíduo, e voltada para a competitividade e empregabilidade.

Por isso atribui-se à educação o papel de vender a ilusão de preparar para o emprego, isso num mundo em que a produção de riquezas está associada à produção do desemprego. Na verdade a educação, nos moldes colocados, contribui é para “a produção da grande massa que vai sofrer o presente em desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos e repetitivos das cadeias de *fast-food* ou nas filas do desemprego” (SILVA, 1999: 9). A tendência hegemônica não é a de denunciar a insanidade do propósito concorrencial em escala global, que retira a possibilidade da vida para milhões de humanos.

Ao contrário, é de nos fazer acreditar que, com a sociedade cada vez mais tecnológica, onde se realiza uma progressiva substituição da força física pelas “capacidades intelectuais”, já atingimos o “reino da liberdade”, do “tempo livre e da fruição”. Por isso o que está a se constituir é a denominada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade informática”. Não é difícil perceber que à concepção da chamada “sociedade do conhecimento” pode se indagar de para quem é e, que conhecimento?

Pois, contrariando essa retórica, e para ficarmos, só com a realidade brasileira, Kuenzer (1999) nos fornece o dado de que “apenas 25% dos jovens em idade de ensino médio” são atendidos, e ainda “lutamos para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos; para os trabalhadores adultos, considerando o número de anos de escolaridade da PEA, por volta de 4 anos, a política oficial tem seu limite no supletivo”. Ou seja, a “universalização deste nível, se chegar a ser prioritária, será resultado de trabalho de décadas”.

Neste quadro o que temos, segundo a mesma, é “a manutenção de uma grande massa de excluídos do sistema de educação regular e profissional, que tende a crescer, caso não haja políticas públicas mais incisivas, com relação ao acesso e à permanência, particularmente de jovens e adultos”. Tudo isso num contexto em que a busca pela universalização desse nível de escolaridade é defendida, de forma unânime, pelo menos no discurso oficial, até pela comunidade internacional. Temos então que, para milhões de brasileiros nem a educação básica é realidade, quem dirá a “sociedade do conhecimento”.

Percebemos então, que estas reformas revestem-se de um cunho claramente ideológico. Embora, se apresentem com aparente neutralidade social é envolta por um vocabulário oriundo do discurso gerencial. Como assinala Bourdieu e Wacquant (In: Frigotto, 2001), esse discurso se apóia numa “nova vulgata”, num jargão ideológico, numa verdadeira *novlangue*. O vocabulário aparentemente sem origem, vem do meio empresarial e através de seus intelectuais e da mídia, se universaliza. Neste vamos encontrar, entre outras, “(...) “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade”, “empregabilidade”, “*under-class* e exclusão”, nova economia e “tolerância zero”, “comunitarismo”, “multiculturalismo” e seus primos pós-modernos, “etnicidade”, “identidade”, “fragmentação” etc.” (BOURDIEU & WACQUANT, 2000, *apud*: FRIGOTTO, 2001: 27-28). Esta linguagem acima de tudo procura ocultar ou descaracterizar o capitalismo como uma sociedade de classe e todas as demais contradições deste sistema produtivo.

O conteúdo ideológico está presente no discurso educacional, pois a contestação à universalização e a um pensamento global, parece que tem validade somente quando é para contestar o sistema, mas quando é para reafirmá-lo essas mesmas idéias são empregadas e validadas. Como nos adverte Duarte (2003), o lema do “aprender a aprender” presente na “pedagogia das competências”, ancora-se num construtivismo eclético, que ao naturalizar os

processos de ensino-aprendizagem, demonstra sua face mais reacionária, pois se apresenta como uma teoria global da educação, mesmo sem ter um aporte conceitual e instrumental ou uma teoria social que a sustente. Ao mesmo tempo, apresenta-se como a concepção pedagógica capaz de superar as contradições entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico, no campo educacional.

Ainda segundo este autor, esta concepção procura seduzir o professorado, fazendo a captura de valores tão perseguidos pela educação como a criatividade e a autonomia. Por isso, ele nos adverte que na verdade ocorre é a sonegação de uma sólida base teórica à educação escolar. Uma vez que nesta teoria educacional o ato de ensinar é secundarizado e o que se valoriza é o “aprender a aprender”. Num eterno reinventar da “roda”, pois a aprendizagem deve ocorrer por si mesma, sem a transmissão e a partir do interesse do aluno.

Neste processo o mais importante é fixar o método de investigação do que o conhecimento em si, e a aprendizagem ao ocorrer deve servir para este sujeito ser capaz de adaptar-se à imprevisibilidade e insegurança da ordem vigente. Assim questiona a função social de uma concepção educacional que despreza a ciência, em benefício do conhecimento do senso comum, pois pensa que o conhecimento socialmente acumulado permite-nos compreender a realidade social e, ao mesmo tempo elaborar estratégias para a transformação social.

Como vimos a reforma educacional brasileira atingiu toda a educação básica e até o ensino superior)⁵⁸ e tornou-se um veículo para propagar os termos, conceitos e pressupostos ideológicos contidos no Relatório da UNESCO. Desta não ficou de fora nem mesmo a educação de jovens e adultos, como o presente estudo procura enfocar.

Mesmo a EJA será alvo das reformas, ainda que por longos períodos de sua trajetória, ficou relegada a segundo plano e sempre foi marcada por políticas pontuais, que não garantiam a permanência de sua oferta. Sua manutenção sempre dependeu da participação dos movimentos sociais e assim se orientou mais pela educação popular, que pela educação institucionalizada, mas com as reformas esta também será seduzida a se orientar, como os

⁵⁸ Rodrigues (2007) no artigo “Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula” apresenta-nos uma análise de como “as atuais transformações da educação superior brasileira são, em grande parte, determinadas pelos interesses do capital” e visam “converter a educação superior em uma mercadoria”. (RODRIGUES, 2007: 120).

demais setores educacionais, pela chamada pedagogia do “aprender a aprender” ou “pedagogia das competências”.

Por isso as implicações destas transformações para a educação e a formação humana passam a estar na ordem do dia das agendas e a motivar estudos como o presente. Com este procuramos analisar criticamente as vinculações teóricas e ideológicas que fundamentam a noção de competências, visando demonstrar seus pontos fundamentais de reprodução e suas incapacidades e ou possibilidades de promover a própria superação das internalizações que reproduzem o sistema de capital e conseqüentemente o tensionamento dos projetos em disputa para a formação humana. Pois indagamos da possibilidade de um projeto educacional, que surge motivado, orientado e financiado pelas agências do capital financeiro, ser capaz de contribuir para um processo de formação humana que vá além de reforçar e garantir as condições de sua perpetuação.

3 AS COMPETÊNCIAS: DAS DIRETRIZES NACIONAIS AO CURRÍCULO MUNICIPAL DE EJA

3.1. EJA – Educação de Jovens e Adultos um direito constituído, mas na prática não garantido

A educação, sua organização e concepções pedagógicas sempre foram tencionadas por interesses sociais conflitantes e em luta. Assim a depender da correlação de forças nas relações sociais estes interesses são mais ou menos incorporados pelas políticas educacionais. A educação faz parte desses movimentos por mudanças que vão se constituindo e apontam para determinadas necessidades e prioridades vinculadas a certos interesses. A educação de jovens e adultos tem uma particularidade, pois se desenvolveu muito mais vinculada aos movimentos sociais que como política pública.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico⁵⁹ acerca do tema vimos ser necessário chamar a atenção para alguns aspectos: primeiro, enfatizar que a investigação restringe-se à política pública de EJA, aquela sob o dever do estado. Com isso, não abordaremos as demais iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, implementadas por entidades não governamentais e instituições civis, mesmo sabendo-se que o seu atendimento nunca foi exclusividade governamental. Ao contrário, percebemos que vários estudos, nesse campo, vinculam educação de jovens e adultos e educação popular.

Estas análises apontam que a EJA se distinguiu das demais modalidades educativas, exatamente por trazer em sua trajetória a marca histórica da resistência praticada pela educação popular. Por esta vinculação a prática educativa da EJA sempre foi considerada marginal à educação formal por reconhecer a condição de trabalhadores de seus sujeitos. Ainda que não tenha se constituído por uma concepção claramente classista, se identificou mais com as necessidades dos setores populares em buscar por mudanças na sociedade que

⁵⁹ Numa primeira aproximação do tema, realizamos um levantamento bibliográfico preliminar acerca do tema, nas revistas científicas disponibilizadas pela Scielo, quais sejam: Revista Brasileira de Educação, Caderno Cedes, Educação e Pesquisa, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade, Revista Ensaio da Fundação Cesgranrio e Educar em Revista.

lhes permitisse ter mais acesso a riqueza social, e sair da condição de subalternidade que lhes reserva as classes dominantes. A educação de EJA foi reconhecida como “transformadora”, por questionar, problematizar e resistir a uma organização social que se ampara na expropriação.

A EJA é identificada pelo seu caráter contestador e estava mais próxima da Educação Popular que da educação formal, institucional. Como tal era desenvolvida em espaços mais próximos da resistência popular, como os sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular. Assim as práticas, a manutenção, a organização e até a linguagem que adotava eram conduzidas mais pela lógica destas instituições que por aquelas da instituição escolar.

A EJA ao não encobrir ou naturalizar a brutal realidade de opressão a que estes sujeitos estão submetidos tem uma história mais tensa do que a história da educação básica que se desenvolve nas instituições de ensino formal. Ao reconhecer que estes sujeitos têm a vida ameaçada pela miséria, desemprego, e têm que lutar pela terra, pelo teto, pelo trabalho e pela vida; ao nomeá-los pela sua condição humana, explicita uma condição social, que requer uma radicalidade para a sua superação, que tende a não se enquadrar nas “estruturas escolares feitas para a infância e adolescência desocupada” (ARROYO, 2005: 223-227).

Por isto se avalia que a institucionalização da educação de jovens e adultos se depara com o risco de perder a radicalidade de sua trajetória e o legado histórico da concepção de formação humana que não se limita ao conceito estreito de ensino, posto pelo horizonte institucional. Segundo Arroyo (2005), este horizonte tende a “reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimentos de estudos etc...” (ARROYO, 2005: 225).

Este mesmo autor considera que a educação popular se destacou por “ser um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico” isto por colocar “o ser humano e sua humanização como problema pedagógico”. Assim este é um dos traços mais marcantes das experiências de educação de jovens e adultos ao inspirar-se no movimento de educação popular. O mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que são condenados jovens e adultos. Portanto, não é a “EJA que ficou à margem

ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão” (ARROYO, 2005: 227).

Este autor alerta que nos atuais discursos dos formuladores das propostas educacionais escolares estes sujeitos são considerados “repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação”. Assim retrocede no fato da própria LDB ter apropriadamente, reconhecido esta modalidade como educação, cujo conceito é mais amplo que o de ensino e sua especificidade não é marcada apenas porque se refere a uma faixa etária, mas porque os nomeia como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Se essa é a identidade que se constituiu como foco central das propostas pedagógicas de EJA, o movimento de luta por este direito não deveria perder esse legado, pois não basta mudar os nomes para mudar a condição humana. A realidade social de marginalidade que sempre foi imposta às camadas populares, e que limita o seu desenvolvimento humano, continua a mesma senão pior (ARROYO, 2005: 223-224).

A vinculação da EJA à educação popular pode ser constatada, entre outras fontes, nos Cadernos CEDES que dedica todos os artigos do nº. 71/2007 à Educação Popular, nos quais a educação de jovens e adultos está presente. Dentre estes está o texto de Cunha *et al* (2007) que versa sobre a alfabetização de jovens e adultos e apresenta “as origens e estrutura do Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) - Expansão da Secretaria Municipal de Goiânia e o papel do Estado - como implementador de políticas públicas - e da sociedade civil”. Neste faz-se, portanto, explicitamente, a defesa da parceria entre Estado e sociedade civil, universidades e outras instituições, para a “concretização de uma bandeira de luta contra o analfabetismo, fazendo parte de uma política pública municipal de combate emergencial e estrutural às situações de exclusão social” e “configurando-se em um movimento de educação popular” (CUNHA *et al*, 2007: 19-38).

Também, Freitas (2007) em seu artigo, discorre sobre as relações entre a educação popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e procura identificar as origens epistemológicas comuns, semelhanças, e intersecções entre estes dois campos, bem como a diferenciação que passa a ocorrer à medida que o país entra no período da redemocratização. Ou ainda, no artigo de Esteban (2007), onde defende que:

A escola pública, no Brasil, tem se caracterizado por ser uma escola constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das classes populares. Cada vez mais, observamos uma ampliação dos professores e professoras também oriundos dos segmentos menos favorecidos da população. Ao mesmo tempo, falar da escolarização das classes populares nos remete a uma longa história de fracasso que, de muitas formas, vai impedindo que os estudantes vivam a escola como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos. Neste contexto, mostra-se importante enfrentar o desafio de configurar a escola pública não como uma escola para as classes populares, mas como uma escola de educação popular... (ESTEBAN, 2007: 9-17).

Um segundo aspecto destacado nessas produções é o fato positivo da Constituição Federal de 1988 consagrar o estado de direito democrático e explicitar a política educacional a ser implementada no Brasil, como “um bem jurídico, individual e coletivo”, inscrita no quadro da política social, e que em nenhum outro momento adquiriu tamanho acolhimento em constituições brasileiras, como aconteceu na de 1988. Assim, a

Constituição Federal reforça a tradição jurídica da educação nos textos constitucionais brasileiros, dando a ela a presunção de constitucionalidade. Na verdade, a Constituição de 1988 estabelece o regime jurídico da educação, por meio de diferentes artigos espalhados ao longo dela, convertendo-a em direito público subjetivo, o que é fundamental, porque os habitantes do Brasil têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente para oferecê-la (VIEIRA, 2001: 9).

Mas, por outro lado, como “as determinações constitucionais nem sempre são cumpridas”, “poucos desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação”. Vieira ressalta que “o mais grave é que em nenhum momento histórico da República brasileira os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995”. O que o levou a nomear o atual período de “política social sem direitos sociais” (VIEIRA, 2001: 10). Esse mesmo autor nos remete ao contexto da criação dos direitos sociais, logo após a Segunda Guerra Mundial, onde o termo “cidadão” é entendido como aquele que tem direitos e deveres, e neste sentido contrapõe-se a “súdito”, que dizia do sujeito que obedece.

Assim “a idéia de sociedade civil está ligada ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos”. Portanto, “a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei”, exatamente porque numa sociedade capitalista estruturada com base na desigualdade social onde uma minoria acumula riquezas e propriedades e a maioria é despossuída, “a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensá-la”. Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica (VIEIRA, 2001: 12-13).

Por compreendermos que uma determinada política pública vincula-se a uma concepção de sociedade, de Estado e, por conseguinte, de política educacional procuramos abordar nosso objeto enfocando autores que se fundamentam no marxismo. Uma vez que, esta concepção de mundo, visa não apenas uma igualdade formal, mas uma igualdade real entre os seres humanos, pode, assim, trazer-nos elementos que contribuam para a compreensão do caráter contraditório desta relação, e nos indicar as possibilidades de superação desta condição de desigualdade.

Pelo que constatamos no levantamento bibliográfico realizado, a maioria dos artigos que trata de EJA, – em torno de vinte e cinco - investiga a política em si mesma ou contribui com enfoques específicos sobre a temática. Eles abordam ora a política curricular, de avaliação, de financiamento, ora o material didático, os projetos políticos pedagógicos, a formação profissional, a relação educador/educando e ainda sobre sua vinculação, a outros campos, como a mencionada, educação popular. Na maioria das vezes, os artigos não fazem a relação dessa política quanto à forma como se estrutura e se produz a sociedade, para a qual destina-se a política ou da qual se origina, ainda que em sua configuração própria.

Exceção faz o artigo de Rummert e Ventura (2007), pois estes autores vão analisar a complexidade da problemática relativa à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Estado brasileiro. Indicam-nos que esta deriva dos “processos de correlação de forças emergentes na atual fase de expansão e consolidação do capital, entre os quais se destaca a implantação de políticas neoliberais que deu origem, por exemplo, à reforma do Estado e às estratégias de reestruturação produtiva”. Procuram evidenciar ainda, o quanto esse tipo de política reafirma o caráter seletivo e excludente do sistema público educacional no Brasil e que a atual política pública ao priorizar programas focais,

representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital. Desta forma, as políticas educativas com caráter compensatório e aligeirado reiteram, a partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de educação para a classe trabalhadora (RUMMERT E VENTURA, 2007).

A discussão da educação de jovens e adultos na política educacional brasileira coincide temporalmente com a faixa etária de uma boa parcela dos educandos desta modalidade de ensino, ou seja, remonta à Constituição de 1934, onde textos normativos faziam menção à necessidade de oferecer educação aos adultos. Mas o ensino de jovens e

adultos, só entrará em lei, pela primeira vez, em 1971 no artigo 24 da LDB/71 “que instituía o ensino supletivo, de caráter compensatório” (CUNHA, 2004: 161-162).

Embora, a discussão e construção de políticas para a educação de jovens e adultos seja antiga, podemos afirmar que estas não tiveram pesos suficientes para reverter a enorme dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social e compromete a consolidação da democracia como um estado de direito. Uma vez que não cumprem os preceitos constitucionais sobre os direitos educativos estendidos aos jovens e adultos na Constituição de 1988, em vigor.

Pois como aponta o Censo 2000 do IBGE, quase uma década depois da promulgação da atual Constituição, “são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores” (DI PIERRO, 2001: 66). Mesmo sendo esta que

pela primeira vez na História da Educação Brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em “direito público subjetivo”, independentemente da idade do candidato. Ou seja, a educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se ao sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didático-pedagógicas para a clientela alvo (ROMÃO, 2005: 44).

Contudo o que prevaleceu na reforma educacional brasileira da década de 1990 foi a destinação dos recursos públicos, através do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental – FUNDEF - prioritariamente, para o ensino fundamental de crianças e adolescentes excluindo deste as matrículas para os jovens e adultos. Inviabiliza-se, assim, por falta de recursos, o cumprimento dos preceitos constitucionais do dever estatal de prover o ensino fundamental para todos os brasileiros, inclusive jovens e adultos. Rompe-se com o princípio da universalização do direito à educação.

Sem financiamento as políticas tornam-se particularizadas, colocando a ampliação, redução ou manutenção dos serviços de educação de jovens e adultos na dependência da capacidade financeira de cada poder federal, estadual e/ou municipal ou da vontade política dos respectivos governantes. As estratégias, para atender a crescente procura pela EJA, mas sem que isso implicasse na expansão das matrículas, realizam-se de forma diversa, inclusive acoplando aquela ao ensino regular. Pois, ocorreu aumento no atendimento escolar, mesmo

para aqueles de faixa etária acima dos 14 anos, principalmente em âmbito municipal, como demonstram os censos educacionais divulgados pelo MEC no período de 2000 a 2004.

A educação de jovens e adultos é, mais uma vez, deixada em segundo plano e marginalizada em oito anos de governo sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, que além destas medidas discriminatórias reedita uma campanha de cunho filantrópico através do Programa Comunidade Solidária. Este ainda desenvolve o programa Alfabetização Solidária que retira do poder público a sua responsabilidade e remete-a para a sociedade.

Assim, a educação de jovens e adultos é descaracterizada como uma “modalidade que requer norma própria, projeto político-pedagógico específico e adequada formação de educadores” (DI PIERRO, 2005:1123-1127). E não assistimos a uma alteração substancial da política nacional para a educação de jovens e adultos na sucessão da gestão anterior pela atual gestão governamental do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Embora programaticamente anunciada como uma das suas prioridades governamentais o que temos no cenário nacional são mais programas pontuais como o Brasil Alfabetizado, Fazendo Escola, Escola de Fábrica, Pró Jovem.

Além dos avanços, recuos e omissões da política educacional brasileira quanto ao atendimento de jovens e adultos, em seus aspectos legais, temos outros fatores que contribuem para sua complexização. Como o fenômeno do rejuvenescimento da população da EJA que “surge no panorama brasileiro a partir dos anos 90, em uma modalidade de ensino que historicamente era dirigida mais ao público adulto do que ao público jovem”. Além dos fatores estruturais da sociedade, temos fatores pedagógicos, políticos e legais que devem ser considerados para explicar esse fenômeno. Dentre os aspectos políticos e legais que facilitam o ingresso dos alunos, cada vez mais nesta modalidade e a cada ano mais precocemente é o rebaixamento na idade mínima para o ingresso na mesma (BRUNEL, 2004: 19).

Estamos a quase duas décadas da Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual o Brasil também é signatário e firmou acordo se comprometendo em garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia. Sem dizer que, antes mesmo, a Constituição Federal de 1988 consagrou o estado de direito democrático, no qual a educação está garantida como “um bem jurídico, individual e coletivo”. Mas a realidade é que

é enorme o contingente de brasileiros que continuam à margem da educação formal, mesmo quando a tônica das agendas internacional e nacional é a inclusão e educação para todos.

Podemos facilmente concluir que não é por falta de normas jurídicas que não temos sanado o problema do analfabetismo da população jovem e adulta desse país. Mesmo com a LDB com PNE e as Diretrizes Curriculares para a EJA, que reafirmam esse direito e ainda concedem a necessária flexibilidade para organizá-la e acordo com as necessidades de aprendizagem dos que a ela recorrem. Assim, somos levados a investigar que outros interesses, que não os jurídicos impossibilitam a garantia do direito constitucional.

Numa compreensão parcial poderíamos atribuir aos limites, incompreensões, insuficiências e até aos aspectos conjunturais que afetam a política educacional brasileira. Mas ao alicerçarmos nossa análise nos teóricos que se fundamentam no materialismo histórico-dialético, podemos buscar a compreensão dessa realidade nas contradições do sistema sócio econômico que rege a vida humana e sua formação. Pois este submete os interesses humanos aos interesses do capital e é sob essa ótica que as reformas da educação brasileira foram conduzidas e a estes interesses que se vinculam, a par da legislação e dos compromissos políticos assumidos.

Concebemos a educação, tanto no plano municipal, nacional ou internacional, como um processo social complexo, e não harmônico, mas como um fenômeno social marcado por conflito e disputa. Pois as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos que orientam a educação escolar, são constituídos e constituintes das relações sociais marcadas por interesses sociais contraditórios e antagônicos.

3.2. - A EJA municipal e o processo de elaboração do Currículo por Competências

Analizamos anteriormente as reformas educacionais implementadas em nível nacional e resgatamos a trajetória de educação de jovens e adultos em âmbito nacional. Neste tópico apresentaremos o conjunto de mudanças pelas quais passou a educação de jovens e adultos, no âmbito municipal

O Município de Betim também inicia a década de 90 tensionada pelo debate educacional que ocorre em nível mundial e nacional em torno da educação. Mas focamos, no caso municipal, especialmente o ensino fundamental e neste, particularmente a educação de jovens e adultos no noturno e como esta passa a incorporar a tendência mundial e nacional em indicar que a educação deve passar a desenvolver competências.

Assim, procuraremos analisar essa experiência da Rede Municipal de Betim, especialmente pela implementação de um Currículo por Competências⁶⁰. Tendo este como eixo organizador do ensino noturno de educação de jovens e adultos, buscaremos identificar se a concepção educativa que norteou este processo significa ganhos ou retrocessos no processo de formação humana. Procuraremos compreender a referida experiência, não como um processo isolado, mas buscando apreender como esta se articula com o plano nacional e mesmo o internacional, ou seja, como parte integrante de uma totalidade social.

Registramos que, embora a educação noturna da rede pública do município de Betim seja oferecida a jovens e adultos, ela não se constituiu como uma modalidade específica de EJA. Legalmente integra-se ao segmento do ensino fundamental, inicialmente como Ensino Fundamental Regular Noturno, em 4 anos e mesmo depois quando passa a ser suplência e ciclo de 2 anos e depois volta a ser suplência, como apresentaremos neste tópico. Pelo que analisamos este tem sido um recurso usado pelos municípios para que esta modalidade, mesmo constituída por jovens e adultos, continue a ser contemplada pelas verbas do FUNDEF.

Mesmo se organizando como ensino fundamental as discussões sobre a especificidade da educação de jovens e adultos acontecem no Município e aparece até mesmo nos documentos oficiais. Como pode ser identificado nos Cadernos da Escola Democrática – V

60 Não faremos uma análise das forças políticas representadas no município, mas indicamos que no campo político municipal, no período analisado, ocorreu processo semelhante ao que ocorre na esfera federal - a polarização das forças em torno dos dois últimos presidentes do país, Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio da Silva - só que o período das gestões não coincide com a dos mesmos. Pois a gestão municipal foi conduzida por representantes das forças políticas vinculadas ao Lula, no período de 1993 a 2000 e de 2001 a 2008, por forças políticas vinculadas ao Fernando Henrique. Sabemos que hoje já não é consensual caracterizar essas forças, simplesmente e respectivamente como de esquerda ou direita, que se diferenciariam pelos projetos que apresentariam para o país e para a educação. Mas muitas análises apontam que o governo de Fernando Henrique planejou e institucionalizou uma política neoliberal e que o governo Lula deu prosseguimento a ela. Fazemos uma analogia desta prática com a prática municipal, só que no aspecto educacional e numa inversão de papéis. Pois coube ao governo municipal, caracterizado como de esquerda criar as bases de reestruturação da educação com a implementação do ciclo, para que o governo caracterizado como de direita, dar continuidade e redimensioná-las. Este primeiro mantém a estrutura de ciclo e depois implementa o Currículo por Competências e para depois implantar a Escola Presencial Semestral e Escola Presencial Não-Formal com características de suplência.

(1999), que apresenta os Fundamentos Político-Pedagógicos – 1 do Projeto Escola Democrática. Este foi aprovado no III Congresso Municipal de Educação do Município e implementa, em 1999, o Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem – CEEA. A educação da Escola Noturna passaria a se organizar pelo CEEA e o texto que o apresenta indica que este “abrange o segundo segmento do Ensino Fundamental” mas, ao mesmo tempo diz que este deve ser “capaz de acolher e considerar as especificidades do aluno Jovem/Adulto Trabalhador” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:5-15).

Veremos em outro documento oficial do município, que este passa a se referenciar na concepção sobre a educação de adultos manifesta na *Declaração de Hamburgo*. Esta foi aprovada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confinteia, realizada em Hamburgo em julho de 1997, convocada pela UNESCO, que as realiza periodicamente a cada dez ou doze anos. Nesta V Confinteia representantes de 170 países assumem o compromisso de proporcionar a todos os cidadãos do mundo a vivência do direito à educação, concebida como aprendizagem ao longo da vida e a ser exercida não somente nas escolas como educação formal, mas também como educação não formal, em “situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas”. O Art. 3º da Declaração de Hamburgo expressa que a educação de adultos passa então a ser entendida como

O conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DI PIERRO, 2005: 17).

Esta concepção está expressa em documento enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Betim, para aprovação do Conselho Estadual de Educação (2007). Este projeto, como o próprio nome indica, requer a aprovação do Conselho ao Projeto para Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. Este implementaria em “caráter experimental” a “modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA na Rede Municipal de Betim” como “direito à autonomia para o atendimento às peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos do município de Betim”. É a partir deste projeto, que novamente em 2007, se passa a adotar a suplência, após o ciclo tê-la substituído em 1999, como indicado acima. A implementação da suplência, só que agora com a denominação de “curso não-formal” ou “Escola Presencial

Não-formal”, segundo o documento, “baseia-se no art. 3º da Declaração de Hamburgo” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2007⁶¹).

O Município de Betim vive, nos primeiros anos da década de 90, um debate educacional em torno do ensino fundamental, particularmente o noturno⁶². O ensino regular noturno até então com características e organização semelhante ao ensino fundamental diurno, segundo diagnóstico da Secretaria de Educação e Cultura de Betim torna-se inadequado para atender ao perfil dos jovens e adultos que o freqüentavam. Estabelece um debate na rede argumentando que esta constatação reclamava por reformulações pedagógicas, necessárias a todo o Ensino Fundamental, devido aos altos índices de evasão, repetência, desinteresse dos alunos, inadequação da proposta pedagógica e aos desafiantes problemas disciplinares (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:8).

A partir deste diagnóstico a Secretaria elabora o Projeto de Educação para Pessoas Jovens e Adultas na modalidade de Suplência de 5ª a 8ª série. Este é implementado a partir de 1995 e apresentado como um projeto que visava construir uma Escola Noturna Democrática capaz de acolher e considerar as especificidades do aluno Jovem/Adulto Trabalhador, para que este pudesse considerá-la atraente e significativa em sua vida. O projeto procura contemplar ainda a formação permanente dos professores, procurando garantir tempo e espaço para que formação ocorresse. A formação era norteadada pela ação-reflexão-ação das experiências vividas nas escolas. Estas reflexões se direcionavam ao Currículo, processo de avaliação, metodologia, relação educador - educando e critérios de admissão de aluno, a fim de construir coletivamente, uma ação educativa comprometida com a inclusão e o ensino-aprendizagem de qualidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:8-9).

O Município na busca de uma reformulação pedagógica se inspira em outras experiências que são implementadas para a modalidade de ensino noturno, e que passam a ser consideradas como propostas mais críticas e que se tornam referência nacional como a Escola

⁶¹ O documento consultado não apresenta paginação.

⁶² Para compor este quadro histórico que nos fornecem os antecedentes e o processo de implementação do Currículo por Competência na rede municipal de Betim, nos referenciamos nos dados obtidos no documento da PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. Cadernos da Escola Democrática V: Fundamentos Políticos Pedagógicos - Escola Noturna. Betim, 1999; PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. Currículo por Competências: pensar e fazer juntos a formação no CEAN II. Betim, 2001; PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. CEAN II – Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Noturno. 2003 e CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer Nº 63/2007. Aprova proposta de implementação de modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA na Rede Municipal de Betim em caráter experimental. 2007.

Plural - BH/MG; Escola Sindical - BH/MG; Escola Cidadã/SEJA/MOVA, PA/RS; Escola Candanga – Brasília/DF; SEJA MOVA – SP/SP; Zé Pião, PB (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:8).

A partir da experiência da Suplência, que perdurou de 1995 a 1998 e, de sua avaliação positiva propõe-se a reestruturação de todo o Ensino Regular Noturno, através da implantação do Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem que seria redimensionado com relação à Suplência, nos aspectos de progressão continuada; não seriação; inclusão das disciplinas: Artes, Língua Estrangeira e Ensino Religioso; Isonomia na distribuição da carga horária das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História; flexibilidade do 1º horário para atender demandas e necessidades de educandos e educadores (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:9-16).

A estrutura e organização do ciclo se alicerçam fundamentalmente na “progressão continuada” durante os dois anos de sua duração. Visa assim, questionar e alterar a estrutura rígida dos “tempos escolares da lógica “seriada” baseada na linearidade da construção do conhecimento e no caráter precedente e cumulativo dos conteúdos, visando a vivência sócio-cultural própria de cada ciclo de formação humana” elimina-se assim a possível retenção anual que orienta o curso na perspectiva da seriação (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:15-16).

Também propõe alterações no “plano e programa curricular, na carga horária, na duração do curso e no processo de avaliação”. Prevê ainda a construção de espaço próprio de formação permanente dos educadores e orienta que estes devem trabalhar na elaboração de projetos interdisciplinares que envolvam educandos e educadores. Neste sentido os educandos não devem ser organizados em turma fixa e única, como na seriação anual, a enturmação dos educandos deve dar-se por agrupamentos variáveis e flexíveis. Esta deve levar em consideração os interesses, afinidades, habilidades, necessidades de aprendizagem, entre outros critérios, por exemplo, o de idade. Uma vez que a idade mínima, para ingressar no ciclo, é igual ou superior a 14 anos, estes conviverão com outros de idade mais avançada, assim é previsto que poderão ocorrer os conflitos geracionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:16).

Do ponto de vista metodológico o ciclo propõe que o trabalho pedagógico oriente-se pelos princípios dos “projetos de trabalho” nos quais os conteúdos socialmente acumulados são requisitados para desenvolver os “temas geradores ou blocos temáticos”. Acredita-se que assim o currículo escolar ganha novo sentido por vincular-se mais estreitamente à cultura dos sujeitos educacionais e porque envolve as diversas dimensões do desenvolvimento humano. Esta metodologia “pressupõe a substituição das áreas disciplinares por temas geradores da aprendizagem ou blocos temáticos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:17).

Para a avaliação o ciclo adota a ótica da “teoria construtivista” que deverá configurar-se enquanto um componente pedagógico processual que abranja toda a experiência escolar (planejamento, desenvolvimento e verificação do ensino aprendizagem). Prevê assim, o registro ao longo do curso de 2 anos em pareceres, relatórios descritivos, individualizados e coletivos do desenvolvimento educacional dos educandos, que serão sistematizados em dois momentos dos 400 dias de efetivo trabalho escolar, ou seja, ao final das 800 horas e ao final do ciclo ao atingir 1600 horas (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:17).

Estes recursos têm por objetivo diagnosticar os avanços e entraves do processo de ensino-aprendizagem, que deverão orientar as intervenções necessárias a garantir que as dificuldades sejam superadas no decorrer do próprio ciclo. Uma vez que este não tem séries, semestres ou etapas a avaliação não possibilita a retenção, visa à continuidade, a progressão continuada até a conclusão. Se eventualmente for necessário permanecer no Ciclo, será por mais 1 ano e se dará apenas ao final dos 2 anos, por decisão do Conselho Pedagógico que avaliará se o processo global vivido pelo educando, requer essa permanência (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:20).

Esta proposta será referendada no III Congresso Municipal de Educação de Betim – III COMEB, que se realiza em dezembro de 1998. A partir de um projeto geral para a rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Projeto de Educação para a Escola Noturna. Este implicava, em caráter opcional, na extensão do Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem - CEEA às escolas noturnas, com implantação gradativa, a partir de 1999. Esta sigla posteriormente é alterada para CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem Noturno, sendo que o CEAN I destina-se aos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental e o CEAN II aos alunos das quatro últimas séries. Neste Congresso gestou-se o Projeto Escola

Democrática, que se fundaria sob os “pilares da participação popular, democratização das relações e otimização da educação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:5).

Este foi implantado visando a inclusão social, do aluno jovem ou adulto, o seu acesso e a permanência na escola. Para tal esboçava-se uma nova proposta pedagógica, cuja estrutura e sistema organizacional direcionavam-se para atender às necessidades da política de inclusão, cuja meta é garantir a todos o acesso e permanência na escola. Toda a comunidade escolar é convocada a se juntar neste esforço, pois se acreditava que esta política atenderia aos seus anseios, uma vez que esta “tem em vista possibilitar efetivamente sua realização humana” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM 1999:7).

Reconhece-se que neste contexto desafios são postos à escola, entre estes se identifica que ela deve estar sintonizada com o seu tempo, com as inquietações e os anseios da sociedade em que está inserida. Estes requisitos são necessários para que ela possa cumprir com seu papel no desenvolvimento do “potencial humano e criativo dos indivíduos”; de formar “para o exercício pleno da cidadania”; de “educar para a vida com qualidade” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:7).

O CEAN se referencia então nas propostas de inovações de “ordem pedagógico-administrativa, já consolidadas, ou em fase de implantação (tanto no Brasil como no exterior), que envolvem a adoção de “Ciclo de Formação Humana””, e que implicariam em uma nova estrutura e organização do tempo, espaço, do ritmo, do trabalho e do currículo escolares na rede municipal de Betim, que passa a ser definido como

As fases ou estágios de desenvolvimento da totalidade humana que ocorrem no contexto espaço-temporal e sócio-cultural da escola, ao longo dos quais os indivíduos, por um lado, constroem interativamente valores, gostos, sentimentos, identidades, conceitos, conhecimentos e, por outro, desenvolvem sociabilidades, atitudes, comportamentos, habilidades e competências que são indispensáveis para a convivência humana” (Referencial Político Pedagógico de Betim, 1998, in: PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:14).

Se do ponto de vista de sua estrutura e organização administrativa, o ciclo de formação humana estava elaborado, restava o desafio de construir os referenciais curriculares que norteariam o trabalho, pois como indicado a nova metodologia apontava para a “substituição das áreas disciplinares por temas geradores da aprendizagem ou blocos temáticos”. Para atingir esse objetivo criou-se o MOC – Movimento de Organização Curricular, no final de 1999. Este era constituído, além da equipe pedagógica da escola noturna, por “educadores eleitos pelo coletivo do noturno para representar suas escolas, cujo objetivo era discutir

propostas, visando à reorganização dos referenciais curriculares que melhor atendessem ao educando que ingressava nesse turno” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001:8).

Esse propósito se concretizava a partir de “encontros quinzenais para estudos, trocas de experiências, discussão de propostas e sistematização dos registros, o que ocasionou a implantação, na Rede, do Projeto de Reestruturação do Tempo e Espaço Escolar”. A busca por novos referenciais teóricos visava a “superação do sistema de seriação e todas as suas conseqüências por meio de processos formativos mais flexíveis e adequados às demandas individuais e/ou coletivas dos educandos e educadores” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001:8).

Esse movimento persiste até o final de 2000, quando em 2001, sob nova gestão municipal ele é reestruturado e passa a funcionar de maneira regionalizada e com a função de sistematizar um documento oficial que explicitasse as bases curriculares para a escola noturna. Desse movimento é que se originará o Currículo por Competências, que sintetiza as competências básicas para a formação do educando no CEAN. Constitui-se num “ciclo contínuo de aprendizagem” que deverá ocorrer, preferencialmente, nos dois anos de sua duração, cujas necessidades e dificuldades de aprendizagem são definidas e trabalhadas a partir de recursos como o diagnóstico, o memorial e os agrupamentos flexíveis (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2003: 6-11).

A Portaria 03/001 instituiu o CEAN I e II no ensino fundamental noturno da Rede Municipal de Betim, que a partir de 2002 passa a ser legalmente estruturado conforme apontamos acima. Este será norteado não mais por um “currículo tradicional” compostos pelas áreas disciplinares, mas pelo currículo por competências. Este norteia os aprendizados que se constroem a partir de um problema, sendo este o principal fator para a organização dos conhecimentos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001: 10).

Pretende-se interdisciplinar, globalizado, transversal, coerente, significativo e, portanto, integrado às expectativas e necessidades dos educandos. Esta proposta curricular é considerada aberta e flexível além de recorrer a uma variedade de estratégias metodológicas necessárias aos “projetos de trabalho” que por sua vez oportunizam a construção de espaços para o diálogo, o trabalho de equipe, a reflexão sobre a prática pedagógica que visa à

formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001:10-21).

Assim foram sistematizadas as cinco competências que passariam a nortear a prática pedagógica do ensino noturno da Rede Municipal de Betim e serem adquiridas pelos alunos ao longo dos dois anos de curso: A) Utilizar a leitura e a escrita, reconhecendo o uso de diversas linguagens, formas de comunicação e manifestação cultural; B) Interagir com o conhecimento de forma crítica e participativa, acessando, analisando, sistematizando as informações e interpretando dados relacionados aos aspectos históricos, geográficos, científicos, culturais, sociais, políticos, econômicos, entre outros; C) Compreender os conhecimentos matemáticos e os fenômenos físicos, químicos, biológicos e suas relações com a evolução histórico-geográfica e ecológica; D) Compreender a si mesmo e ao seu meio social para atuar como cidadão consciente, capaz de posicionar-se criticamente diante das questões sociais, políticas, estéticas e culturais, de forma autônoma e solidária, valorizando a construção interativa de identidades individuais e coletivas; E) Desenvolver valores éticos e afetivos, enfatizando a importância deles nas relações sociais (étnicas, religiosas e de gênero), conviver, interagir com diferentes grupos, respeitando-os (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001: 24-29).

Embora se saiba que o trabalho pedagógico organizado a partir desse Currículo por Competências, por si só não seja o bastante para mudar o quadro de evasão e retenção presente na Escola Noturna, acredita-se que o desenvolvimento das competências, propicia um aprendizado mais significativo para o educando por contemplar a diversidade cultural dos jovens e adultos do ensino noturno. E ainda, que o trabalho pedagógico, desenvolvido a partir das competências, permite mobilizar, eficazmente, os conhecimentos construídos, sem, contudo, restringir-se a eles. Objetiva-se, assim tornar o educando um “efetivo usuário e processador dos conhecimentos adquiridos, fazendo uso desse saber elaborado em suas ações sociais” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001:30).

Pelo exposto vemos que a educação de jovens e adultos passa por várias mudanças. A rede municipal inicia a década de 90 com a educação voltada para jovens e adultos funcionando em 37 escolas como Ensino Fundamental Regular Noturno com duração de 4 anos. Mas em 1994 a Secretaria de Educação propõe um Projeto de Educação para Pessoas Jovens e Adultas na modalidade de Suplência de 5ª a 8ª série a ser cursado em 2 anos, que é

implementado a partir de 1995, inicialmente em 4 escolas, sendo gradativamente ampliado, em 1997 passa a vigorar em mais 12 escolas. Esta organização altera-se com a Resolução 01/98 da Secretaria Municipal de Educação de Betim que institui os Ciclos de Ensino/Aprendizagem de 2 anos, que entra em vigor em 1999 e perdura até 2001 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:8-13).

Em 2002, sob nova gestão municipal o ciclo é legalmente reestruturado (na perspectiva de realizar a correção de fluxo) e é neste que oficialmente se implementa o Currículo por Competências que fica em vigor até 2006. Mas já em 2003 e 2004 a SEMED realiza nova pesquisa e identifica uma mudança no perfil do educando da escola noturna, com diminuição progressiva de alunos com distorção idade/série. Por este diagnóstico a SEMED detecta ser “imprescindível rever a modalidade de ensino ofertada aos jovens e adultos”. Então mais um projeto de caráter experimental é apresentado para o atendimento da educação de jovens e adultos – ensino fundamental (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Esse projeto implica em nova reestruturação da EJA e entra em vigor em 31 de 01 de 2007, quando é oficialmente aprovado pelo parecer nº 63/2007 do Conselho Estadual de Educação. Pela proposta, o ensino fundamental noturno, voltado para a modalidade EJA do Ensino Fundamental, nos anos iniciais passa a se denominar Escola Cidadã (curso não formal). Já para os anos finais, os alunos ao se matricularem poderiam optar pela Escola Presencial Semestral (ciclo) ou pela Escola Presencial Não-Formal (Não-Formal significa suplência e é esta modalidade que acaba sendo imposta), nesta última a presença à escola deixa de ser obrigatória, a não ser para fazer a matrícula e a prova para certificação (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Embora esta nova organização indique que o trabalho pedagógico deve continuar se referenciando nas cinco competências apontadas no Currículo por Competência da Rede. Também aponta que ele deve embasar-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ser observado os referenciais da Proposta Curricular do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do MEC, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Mas destaca que de acordo com a legislação vigente para a Educação de Jovens e Adultos/Ensino Fundamental as áreas do conhecimento também devem ser contempladas e ressalta que “trabalhar para o

desenvolvimento de competências exige o diálogo entre as áreas do conhecimento, capaz de ultrapassar suas fronteiras delimitadoras no processo de ensino e aprendizagem” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

As reformulações pedagógicas que foram implementadas, portanto não fogem à lógica que tem sido predominante em nível nacional. Ao optar pela oferta da suplência para a 5ª e 8ª série, o município de Betim perpetua uma visão compensatória, que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição da escolaridade. Assim, no município como no país a suplência continua a ser a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos. Mesmo quando a estes não interessa uma mera certificação, pois a continuidade dos estudos⁶³, também passa a estar no horizonte dessa população, que almejam não só o ensino fundamental, mas também o médio e o superior (DOCUMENTO FINAL DO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS⁶⁴, 1996: 19; In: MEC, 2004).

As várias mudanças que foram implementadas na política municipal, destinadas à educação de jovens e adultos nos levam a afirmar que o Município de Betim, a exemplo do que ocorre no Brasil, também não tem conseguido instituir uma sólida e específica política pública para EJA. Estas não se constituem enquanto uma efetiva política de estado a ser implementada ao médio e longo prazo e ficam à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas. Não sendo tratadas como programas pontuais, ou campanhas fragmentadas, por cada governo que se sucedem na gestão pública.

E quanto à concepção pedagógica podemos perceber uma fragilidade teórica da proposta educacional implementada em Betim, pois antes mesmo que o Currículo por Competência pudesse ser compreendido e incorporado na prática pedagógica, as áreas disciplinares voltam a ser a referência para o trabalho na Escola Presencial Não-Formal

⁶³ A Pesquisa Descritiva da Escola Noturna/Perfil do Aluno – 98 realizada pela Secretaria de Educação de Betim, que procurou diagnosticar o perfil sócio-cultural dos jovens e adultos que eram atendidos pela educação noturna em sua rede, revelou que em termos das expectativas em relação à escola “a maioria destes alunos deseja continuar os estudos e ter uma boa profissão (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999: 11)

⁶⁴ Seminário realizado em Natal/RN em 1996, cujo Documento Final procurava “produzir uma espécie de balanço nacional e “estado da arte” do que significava a EJA naquele contexto histórico brasileiro” e fazia parte do processo de preparação do Brasil para participar da V CONFINTEA a se realizar em 1997, em Hamburgo na Alemanha. Embora, não tenha sido apresentado na Reunião Regional Latino-americana preparatória, pois o governo brasileiro decidiu por não oficializá-lo, foi um marco importante para a EJA, pois deste resultou o movimento de constituição dos Fóruns de EJA, que exercem o “debate em torno das políticas públicas de educação de jovens e adultos”. Estes Fóruns estão constituídos em 23 estados brasileiros, entre eles MG, sendo que o Município de Betim integra um Fórum Regional do Estado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 2004: 11-13).

(suplência) implementado em 2007. Este aspecto também foi percebido por Costa (2004), ao indicar-nos que a noção de competência

não é compreendida pelos docentes, que acabam por relacioná-la aos mais diversos conceitos. Nesse sentido, tanto o texto oficial da proposta, quanto o discurso dos docentes, hibridizam o discurso das competências com elementos de outras matrizes teóricas, explicitando uma dúvida conceitual. A análise do cotidiano da escola demonstra como pode ser dinâmico, complexo e permeado por ambigüidades o processo de mudança curricular. No caso da escola investigada, observou-se que os docentes adotavam algumas ações prescritas pelo Currículo por Competências, rejeitavam outras e, principalmente, continuavam valorizando e priorizando iniciativas criadas e pensadas no próprio cotidiano escolar. (COSTA, 2004: 7)

Primeiro poderíamos argumentar que a elaboração de um Currículo por Competência para orientar a educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim, estruturada em ciclo foi motivada pela necessidade de repensar e selecionar quais conteúdos trabalhar em um curso que passa a ser ofertado em 2 anos e não mais em 4 anos. Mas mesmo essa preocupação não levaria necessariamente a uma opção pelas competências. Porque à pergunta “quais conteúdos trabalhar” gera a pergunta “quais competências desenvolver”?

Com o intuito de construir uma escola que superasse o problema, inicialmente detectado, de evasão, reprovação, desinteresse dos educandos acabou-se por identificar que o desinteresse do aluno estava ligado aos conteúdos curriculares. Para tornar a escola e o conhecimento significativos dever-se-ia partir de seus centros de interesse, nos quais os conhecimentos disciplinares só seriam mobilizados para responder às necessidades e aos problemas postos pelos interesses dos alunos. Assim a noção de competência torna-se útil para o processo de selecionar e limitar os conteúdos, pois como indica a proposta o trabalho pedagógico, desenvolvido a partir das competências, permite mobilizar, eficazmente, os conhecimentos construídos, sem, contudo, restringir-se a eles (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001:30).

Como podemos perceber o Currículo por Competências de Betim se referencia na definição de competência de Perrenoud (1999) que já apresentamos. Esta argumentação, como nos indica Ramos (2006), expressa uma “espécie de pragmatismo” para “justificar a conveniência de currículos” definidos a partir das competências. Como a mesma ressalta as “questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem” (RAMOS, 2006: 260-262).

O Currículo por Competências de Betim procura quebrar “a regra do currículo tradicional, dividido em disciplinas, fragmentado, linear, sem significado pra os alunos”, a partir daquele que deve ser “interdisciplinar, globalizado, transversal, coerente, significativo e, portanto, integrado às expectativas e necessidades dos educandos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2001: 20). Segundo Ramos (2006), as bases, que procuram legitimar os princípios da globalização, integração, interdisciplinaridade, que integram o currículo desenvolvido por competências, são fornecidas, com mais destaque, pelas teorias psicológicas da aprendizagem, mas também se ancora em argumentos epistemológicos e sociológicos (RAMOS, 2006: 262).

Ramos (2006) enfatiza ainda, que embora as contribuições do campo da sociologia do currículo, seriam as teorias psicológicas predominantes em determinados momentos é que sustentariam os modelos curriculares mais inovadores em educação e que centrados em situações significativas de aprendizagem, priorizam o atendimento às necessidades e interesses dos alunos sob uma ótica individualista e a-histórica. A estas se contrapõe a teoria histórico-cultural de Vygotsky que “ressalta o papel decisivo desempenhado pelos adultos, pelo meio social e pela instrução na aprendizagem e desenvolvimento humanos” (RAMOS, 2003: 262-263).

De acordo com a mesma, como podemos fazer aproximações entre as medidas curriculares implantadas pela reforma educacional no Brasil e o que tem sido chamado na França de “pedagogia diferenciada”. Eentão, podemos dizer que em Betim ocorre uma adesão ao ideário imposto pelas reformas educacionais. Pois tal como a pedagogia diferenciada, os fundamentos da proposta de Betim orientaram-se por um “processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem, a construção significativa do conhecimento” (RAMOS, 2006: 257).

Uma segunda possibilidade seria considerar que Betim optou pelo Currículo por Competência por mero “modismo”, trazido pela reforma educacional, como um recurso para demonstrar renovação, inovação e atualidade ao utilizar termos da moda. Mas ainda, se assim o fosse, porque este termo, que é considerado polissêmico, cujo conteúdo na maioria das vezes é vago. Então é preciso estar atento para não cair nas armadilhas da aparência e da neutralidade, pois as palavras e conceitos não são neutros.

Ao lembrarmos o alerta de Ropé e Tanguy (1994) perceberemos que é exatamente por possuir “uma noção geral” que esta expressão é forte e seu emprego não expressa um modismo. Ao contrário a faz ser testemunha da época atual, embora sua origem seja mais longínqua e seu uso extensivo. Outro aspecto que denuncia a sua não neutralidade é que seu uso se intensifica concomitantemente aos processos de mudanças que passam a ocorrer tanto nos espaços escolares e profissionais. Por isso, esse conceito torna-se adequado ao momento atual, pois serve aqueles que possuem interesse em ocultar as contradições das relações sociais que motivam o seu uso, em criar um consenso sobre sua validade e reforçar um processo formativo centrado no indivíduo.

Assim a falta de uma sólida base teórica leva a que gestores e professores ao procurar implementar diretrizes nacionais para a educação, sem maiores indagações e questionamentos acabem por reproduzir as concepções teóricas que fundamentam determinados conceitos. E no esforço e compromisso em realizar uma educação de qualidade, acabam contribuindo para uma formação alheia a seus interesses e pretensões.

Pois como nos alerta Duarte (2003) quando a pedagogia das competências menciona a formação de indivíduos autônomos e criativos, toca em valores caros à pedagogia, pois todos desejam que a educação cumpra esse papel. Mas a autonomia e criatividade defendida pela pedagogia das competências, não é no sentido de ter autonomia e criatividade na busca por transformações radicais na realidade social, “mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (Duarte, 2003: 12).

Segundo o mesmo, o caráter adaptativo da pedagogia que se pauta nas competências é bem evidente, pois nos termos de Perrenoud (2000, apud Duarte, 2003: 12) deve-se “dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas” (PERRENOUD, 2000, apud Duarte, 2003: 12). Também o Currículo por Competências de Betim, indicava que o trabalho pedagógico deveria partir do diagnóstico, do memorial, da vida do educando. E então desenvolver as competências necessárias para instrumentalizar o “aluno para que esse possa se localizar no tempo e nas circunstâncias em que vive”. Considerando a condição social destes educandos, localizar-se nas “circunstâncias em que vive”, nada mais é que ser capaz de atender, nos termos de Duarte, os “ditames da sociedade capitalista”, é permanecer na condição de explorados.

ANÁLISES CONCLUSIVAS

Como diz o poeta “se de tudo fica um pouco” o que ficou em nós ao realizarmos esse trabalho?

Uma compreensão importante a destacar é que ao desenvolvermos uma investigação no campo educacional devemos tentar superar uma visão fragmentária da realidade e procurar apreender os fenômenos educacionais como parte de uma totalidade social. Este é um pressuposto do materialismo histórico dialético de que o conhecimento científico se dá pela apreensão da realidade concreta.

Na concepção materialista a realidade é o próprio modo humano da existência, que se dá a partir da produção social da vida e das relações que os homens estabelecem entre si. Por isso nenhum fenômeno ocorre isolado, não é estático e se move por suas contradições. Estas levam a superação de uma determinada realidade e propicia o surgimento do novo, portanto é o homem que faz a sua história e esta pode ser no sentido de sua emancipação e não somente de sua alienação.

Esta concepção da realidade social fundada por Marx, segundo Mészáros (2006), se constitui numa nova ciência humana revolucionária, isto porque realiza uma vasta e abrangente concepção da experiência humana em todas as suas manifestações e indica a “alienação do trabalho como a raiz causal de todo o complexo de alienações” (MESZÁROS, 2006: 21). Esta perspectiva marxiana é indicada em sua Tese Ad Feuerbach “Os filósofos fizeram até aqui interpretar o mundo, cabe transformá-lo”.

Mas esta concepção confronta-se com a concepção idealista que percebe a realidade, o conhecimento e o sujeito como unidades, variáveis e individualidades isoladas e autônomas. Parte do pressuposto que os fenômenos sociais se regem por leis do tipo natural e o método é linear, a-histórico, lógico e harmônico. Marx a caracterizou literalmente como sendo “pobre”; não científica “ficção/aparência/mitológica”; romântica *a la* Hobin Hood; ultrapassada e banal “visão dos historiadores/profetas do Século XVIII do início da era civilizada” (MARX: 1978: 103-104).

Atentamos para a diretiva indicada por Frigotto (2006), que ao orientarmos nossa investigação pela perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, esta pode e deve ser entendida como “uma postura, um método e uma práxis”. Este referencial nos leva a compreender que o processo de formação humana não ocorre desvinculado de uma totalidade social, não se restringe ao espaço escolar e neste sentido nos faz questionar a concepção educacional que atribui à escola uma função redentora.

Entendemos que a concepção educacional dominante propaga que a solução para a crise social contemporânea se resolveria em grande parte se todos ingressassem nas escolas para adquirir uma educação de qualidade e ao longo de toda vida. Desconsidera, portanto que o modo como o sistema social de produção está organizado não incorpora a todos, ao contrário é cada vez mais excludente. Esta concepção atribui ao indivíduo isolado a responsabilidade pela sua condição social.

Assim, para superarmos um processo formativo que se direciona aos interesses reprodutivos do capital, e não para uma formação humana emancipatória, é importante compreendermos as raízes ontológicas do conceito de alienação em Marx: *a auto-alienação a partir da centralidade do trabalho*. Mészáros (2006) indica-nos que para superarmos o processo de alienação que se instaura a partir do trabalho alienado é necessário uma superação sócio-histórica das “mediações”: propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho, pois estas se “interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade” (MÉSZÁROS, 2006: 78).

Por isso, como afirma Mészáros (2005), fica-nos “bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (Mészáros, 2005: 45). Este autor fornece-nos, também os fundamentos para compreendermos o processo de alienação na formação humana ao mesmo tempo em que propõe uma educação para além do capital.

Neste sentido, Mészáros (2006) aponta que a indagação fundamental que devemos colocar é se as instituições sociais, entre elas as educacionais, “foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas”. A educação ao contestar a atual configuração social e não só se constituir como mediadora de sua

perpetuação poderá representar o “maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de ‘interiorização’ por meio dos quais, a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2006: 275).

Para além do processo educacional de naturalização das condições históricas contemporâneas o papel fundamental da educação é contribuir para “uma transformação social, ampla e emancipadora”. Sendo uma voz dissonante da concepção educacional prevalecente entendemos com Mézáros (2006), que a educação

pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2006:75).

Contrariamente a concepção dominante, que procura eternizar o modo capitalista de existência e que procura superar suas crises através de reformas, vários analistas que se ancoram na teoria marxista expõe-nos os limites históricos da produção capitalista. Mézáros desde 1971, vem insistindo que “a crise do capital que hoje nos acossa – pelo menos desde o início da década de 1970 - é uma *crise estrutural* totalmente abrangente” (MÉSZÁROS, 2007, p.106).

Por isso o autor nos alerta, da necessidade de “uma consciência crítica intransigente”, em vez de uma “tranqüilidade confortadora num mundo de normalidade ilusória” (MÉSZÁROS, 2007, p.113). Isto implica em construirmos uma ruptura estrutural, para muito mais além das parciais reformas econômicas neoliberais, dos ajustes monetários e fiscais, estatais ou educacionais. Percebemos que é neste quadro de crise estrutural do capitalismo que este adota uma série de estratégias para sobreviver a sua crise estrutural e manter sua necessidade de ampliar e valorizar o capital. Entre estas o neoliberalismo, a globalização e a chamada reestruturação produtiva, que são formas que procuram manter o processo de acumulação e configurar um novo ser social.

Para consolidar essa nova racionalidade o sistema irá lançar mão de uma pedagogia que tenha uma concepção que esteja em consonância com estas mudanças. É neste contexto que as competências aparecem com ênfase. Surge concomitantemente no processo produtivo deslocando a referência deste nas qualificações e, no setor educacional em contraposição a uma formação estruturada em torno dos conteúdos disciplinares. Isto porque se argumenta que os

processos produtivos flexíveis passam a requerer dos trabalhadores novos atributos, novos aprendizados, principalmente cognitivos e atitudinais, para os quais o modelo das competências seria o mais adequado.

Mas este processo não se implementará sem resistências e críticas, vários autores empenham-se em apresentar uma proposta contra hegemônica e esclarecem-nos das vinculações teóricas que esse lema educacional estabelece. Entre eles destacamos Duarte (2000; 2003), Ramos (2006; 2003; 2008) e González, (2006) realizam uma profunda investigação sobre as vinculações teóricas da noção de competência. Alertam-nos que o campo educacional irá se apropriar dessas noções, que serão incorporadas, sem a devida cautela, aos discursos pedagógicos e passam a ser orientadoras das reformas educacionais no Brasil.

As reflexões teóricas que estes autores realizam contribuem para esclarecer-nos das vinculações teóricas, políticas e ideológicas que orientaram as reformas educacionais, algumas das quais significam uma retomada de concepções educacionais a muito contestadas como a teoria do capital social, o construtivismo. A pedagogia do “aprender a aprender” ancora-se essencialmente em teorias psicológicas que concebem o conhecimento como construído pelo indivíduo com base nas relações de adaptação ao meio. Visam a formação de um “novo ser”, centrado na aptidão, na competência e em sua consciência ensinada a conhecer, fazer, viver e ser. Mas de um ser ajustado, nos termos de Mészáros, aos ‘mecanismos de internalização’ da “estrutura valorativa demandada pela lógica do capital, num processo que busca potencializar a predominância da alienação e da reificação sobre a consciência dos indivíduos em suas múltiplas determinações” (GONZÁLEZ, 2006: 135).

Como o conceito de competência emerge neste contexto e vinculado aos interesses empresariais é marcado política e ideologicamente. Segue regras e princípios que não são independentes desses interesses, não é, portanto, realidade objetiva ou produto natural da evolução tecnológica. De acordo com Machado (2007) “esses interesses presidem as representações sobre o que é o agir com competência, o que se deve saber e o como se comportar para tal” (MACHADO, 2007: 298). A análise da produção teórica, sobre o processo das reformas e a concepção pedagógica referenciada na noção de competência, nos propiciou apreender que estas atingiram todos os segmentos da educação brasileira, inclusive a modalidade de EJA.

Pelo que compreendemos a partir deste trabalho, podemos concluir que a educação de jovens e adultos, no âmbito municipal se depara com vários dilemas e desafios postos a esta modalidade de educação em sua trajetória nacional. Entre estes, destacamos aqueles que configuram uma política pública para a EJA pouco consistente e que traz sérias implicações para o processo formativo tanto dos educadores como dos educandos e que inclusive afeta sua credibilidade junto à sociedade.

Vimos que a política municipal reproduz uma das marcas da política nacional, a descontinuidade, pois a cada sucessão governamental uma mudança educacional se sucede. Estas mudanças comumente são orientadas basicamente para atender às exigências de correção de fluxo, de redução dos indicadores de baixa escolaridade, e assim perpetuam uma educação precarizada, aligeirada de caráter supletivo, que não propicia aos setores sociais uma sólida base de conhecimento socialmente acumulado.

Entre estes desafios, reconhecidos em documentos editados pelo próprio MEC (2004) e também nos documentos oficiais do município que recorreremos, podemos citar a descontinuidade político-administrativa que esta política pública tem sido conduzida. E se junta a esta, a falta de uma política clara de financiamento, de um perfil cada vez mais jovem do público que recorre a EJA, da pouca consistência teórico-metodológica que orienta este campo e que gera certezas e incertezas em relação aos seus conceitos. E ainda a tendência em realizar parcerias entre os órgãos públicos e entidades empresariais, sindicatos, universidades, organizações populares e não-governamentais na promoção de EJA.

O estabelecimento dessas parcerias tem-se intensificado pela lógica neoliberal que procura desobrigar o Estado de suas responsabilidades constitucionais em garantir a todos os brasileiro uma educação básica de qualidade. A política municipal quando se estruturou como “Escola Presencial Não – Formal” explicita claramente esta tendência das gestões em realizar parcerias entre o público e o privado. Esta proposta advoga que “é fundamental fazer uma escola para o jovem e adulto cuja flexibilidade seja característica primordial, característica essa que permite o acompanhamento das rápidas mudanças impostas pela sociedade atual”. E indica que na rede municipal de Betim, essa flexibilidade é

transposta à esfera das políticas públicas educacionais, através de parcerias com o setor privado, o que multiplica as possibilidades de atendimento ao jovem e adulto. A parceria com a FIAT Automóveis, por exemplo, amplia os recursos materiais que fomentam as ações pedagógicas dedicadas ao jovem e adulto, além do investimento na formação continuada de seus educadores (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Além de uma concepção privatizante da educação as parcerias são justificadas pela falta de recursos financeiros. Pois embora por atribuição constitucional caiba aos municípios arcar, prioritariamente, com o ensino fundamental, o financiamento público federal não é garantido para a EJA. Isto porque o veto presidencial impediu que o repasse de verbas através do FUNDEF fosse feito contabilizando também as matrículas em educação de jovens e adultos. Betim também sofrerá as conseqüências da falta de financiamento federal, que deveria ser repassado aos municípios através do FUNDEF. Assim se avalia que a implementação do ciclo como ensino fundamental, mesmo atendendo a um público de jovens e adultos, foi um recurso utilizado pela rede municipal para continuar recebendo verbas do FUNDEF.

Muito embora a organização do ciclo em sua apresentação procure acolher as especificidades de seus alunos, ele não contempla especificamente outra característica, já apontada, que passa a caracterizar a educação de jovens e adultos em nível nacional, que é o rejuvenescimento de seu público, e que é detectada pelos gestores municipais através dos diagnósticos. Como a idade mínima, para ingressar no ciclo, é igual ou superior a 14 anos, estes conviverão com outros de idade mais avançada, pois o curso não é estruturado por faixa etária, assim é previsto que poderão ocorrer os chamados conflitos geracionais.

Neste sentido o recurso que poderia propiciar um tratamento diferenciado para jovens e adultos é quando a proposta prevê que os educandos não precisam ser organizados em turma fixa e única, como na seriação anual. A enturmação dos educandos poderia dar-se por agrupamentos variáveis e flexíveis, nos quais poderiam levar em consideração os interesses, afinidades, habilidades, necessidades de aprendizagem, entre outros critérios, por exemplo, o de idade. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999:16).

Retomamos aqui a análise desenvolvida por Frigotto (2006), que nos fala da “natureza da formação teórica das forças sociais que lutam por um projeto de desenvolvimento nacional popular democrático de massa”. Pois acreditamos que suas ponderações contribuem para nosso objetivo em avaliar se experiências como a de Betim, pela concepção pedagógica que incorpora, propicia avanço ou retrocesso no processo de formação humana.

Frigotto (2006) expõe-nos que o debate sobre a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, se massificou na conjuntura da década de 80, pois estava vinculado às lutas pela redemocratização e por um projeto de

desenvolvimento nacional popular democrático de massa. E por uma questão de classe, esse projeto social e educacional nunca esteve no horizonte da classe dominante brasileira.

Segundo este autor ambos os projetos sofrem um refluxo quando as forças dominantes fazem opção pelo modelo societário neoliberal, que atribui como função social da escola e da educação, em seu conteúdo, no método e na forma, a manutenção estrutural do projeto de sociedade capitalista dependente e subordinado. Quanto ao projeto educacional, este autor avalia que a não incorporação prática da referida concepção educacional pelos sistemas de educação escolar deve-se em boa medida a uma debilidade na apropriação teórica crítica, que a tornem uma força material efetiva por aqueles que atuam tanto na educação como nos movimentos sociais.

Indica-nos que esta concepção esteve ausente até mesmo das experiências dos governos populares assumidos pelo campo da esquerda, nos quais o eixo dos projetos educativos, como os da Escola Plural, Escola Cidadã e Escola Candanga, foi mais cultural e político. Embora não minimize o valor dessas experiências, e a importância do cultural e do político, ressalta que elas não incorporaram a concepção da educação escolar politécnica e/ou tecnológica. Por consequência o abandono ou a não continuidade do embate propositivo, mesmo que no campo das idéias, dos projetos educacional e de desenvolvimento nacional, nos moldes analisados, deixa “o terreno aberto para a pedagogia da hegemonia do capital” (FRIGOTTO, 2006: 272).

A reflexão acima nos remete para outro aspecto da política pública municipal que também se configura em plano nacional, como apontamos, que é a debilidade teórica de sua elaboração. Assim uma análise dialética da realidade e da educação brasileira leva-nos a perceber que há contradições e se travam lutas pelos projetos de sociedade e de educação. Então concordamos com Frigotto (2006) que a concepção dialética da realidade e da educação brasileira aponta para a necessidade de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pois não se desvincula projeto societário de projeto educacional.

Percebemos que o sistema educacional está inserido numa sociedade dividida em classes sociais, com concepções filosóficas, ideológicas e políticas antagônicas e com opções teórico-metodológicas próprias. Assim, aqueles que fazem contestações que visam superar o “consenso” e procuram criar propostas “contra-hegemônicas”, além de realizarem as críticas

mais radicais à concepção teórico-metodológica, ideológica e política da filosofia liberal que perpassa o sistema educacional, concentram-se no campo marxista, a par de suas diversas faces e vertentes.

Acreditamos que este trabalho nos propiciou distinguir quais concepções sócio-filosóficas de educação, em disputa no âmbito nacional e suas expressões no campo pedagógico, vêm adotando a noção de competência ou criticando a sua adoção no processo de formação humana. O projeto social e educacional que critica a adoção da pedagogia das competências demonstra a sua incapacidade de promover a superação das internalizações que reproduzem o sistema de capital. Conseqüentemente há projetos em disputa um na perspectiva da manutenção do capital e outro que aponta para a construção de uma alternativa a essa, ou seja, visa uma formação humana emancipatória, “para além do capital” na perspectiva apontada por Mészáros (2005).

Como nos aponta González (2006), a perspectiva acima apontada, “requer, dentre outras demandas, a concepção de trabalho educativo na contramão do esvaziamento das instituições escolares” promovido pela reforma educacional brasileira e que se ancora nos quatro pilares da educação, “visando a formação de indivíduos aptos e competentes em se adaptar – no lastro do propalado construtivismo – às múltiplas formas de alienação e reificação das relações *humanas* sob o domínio do capital” (GONZÁLEZ, 2006: 140).

O mesmo reitera a perspectiva de: que a criação de uma alternativa abrangente envolve a indissolubilidade entre a “universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora” (MÉSZÁROS, 2005: 65). Indica-nos ainda, que uma alternativa que vá na contramão da atual ordem social exige

supostos, proposições e práticas que assumam o trabalho educativo como processo de objetivação e apropriação do conhecimento historicamente acumulado na perspectiva da emancipação humana nucleada no trabalho. Parte deste esforço requer vasculhar, interpretar, sistematizar e universalizar os elementos da educação formal (GONZALES, 2006: 140).

Vimos que o movimento realizado pela política pública de educação de jovens e adultos do Município de Betim, ao optar por um Currículo por Competências não se moveu na direção indicada acima por González (2006). Ao contrário, como apontamos primeiro esvaziou o espaço escolar do conhecimento transmitido pela educação formal e ainda depois, implementou a Escola Não - Formal esvaziando a própria escola, pois a frequência a esta era dispensada. Assim seguiu o que os vários autores analisados como Duarte (2003), Ramos (2006), Machado (2007), Ropé, & Tanguy (1994) nos indicam ser o central do uso da noção

de competência, a mesma passa a ser utilizada em substituição a outras noções que antes eram mais usuais como os saberes e o conhecimento - na educação e a qualificação - no trabalho.

Os mesmos nos indicam, ainda, que as fundamentações e vinculações teóricas em que esta noção se ancora levam a uma visão funcionalista da sociedade, naturalista do indivíduo, relativista do conhecimento, assim o que mais se destaca nesta noção é seu caráter adaptativo. Ao secundarizar os conhecimentos socialmente acumulados e valorizar e focar no conhecimento que os educados possuem leva a que o processo educativo escolar fique no limite do senso comum. E com isso afasta destes a possibilidade de terem acesso à principal via que possuem para ascender ao conhecimento científico.

Como já nos alertou Marx se a realidade se apresentasse a nós em sua concreticidade e não em sua aparência a ciência seria dispensada. Assim, acreditamos que uma educação que não permite um conhecimento científico da realidade social significa um retrocesso, pois não propicia processos formativos que leve a compreendê-la em sua processualidade, possibilidade de superação e que coloque no horizonte a possibilidade da emancipação humana. Sem dúvida é enorme e crescente o acúmulo de conhecimento que a humanidade atingiu, mas a forma como é apropriado não se torna disponível a todos e nem as finalidades a que se destina é em benefício de todos. Pois como já indicamos a sociedade do “conhecimento”, “cognitiva” e “educativa” é outra ilusão utilizada para manter o conjunto da sociedade aprisionada aos seus grilhões.

Por fim, para concluir compreendemos que este trabalho não esgota em si mesmo. Ao contrário, nos deixa mais preparada para assumir o desafiante convite posto por González, (2006) que, pensamos estende-se a todos educadores. E lembrando Bertolt Brecht, mesmo “aos que hesitam”, indagamos “precisamos ter sorte?” ou devemos

promover, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação, exige intervir nas condições objetivas de reprodução social, desmistificando os limites da igualdade jurídico-formal posta nas formas da democracia representativa; escolhendo alternativas valorativas representativas das reais necessidades dos que constituem a classe que vive do trabalho; recusando e denunciando as práticas reformistas que alimentam, no contexto das políticas educacionais, a suposta possibilidade de remover lenta e gradualmente as condições objetivas de reprodução do trabalho como prática social alienante e alienada. Trata-se de enfrentar o incontestável, o incorrigível e o irreformável do metabolismo social nucleado nas relações entre capital, trabalho assalariado e propriedade privada (GONZÁLEZ, 2006: 142).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Economia Política / Marxismo impenitente (Notas de Leitura). *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo, Boitempo, n.9, jun. 2007.

_____. Notas sobre a consciência de classe. In _____; REGO, Walquiria Domingues Leão (Orgs.). *Lukács: um Galileu no século XX*. São Paulo: Boitempo, 1996.

_____; ALVES, Giovanni. As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do Capital. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-51, maio/ago. 2004.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: _____; VAINFAS, R.. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 1-26.

CARVALHO, Celso. As políticas educacionais para o ensino médio e sua concretização na instituição escolar. In: ALVES, Giovanni (Org.)... [et al...]. *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006.

CHASIN, José. Marx e a revolução de 1848. *Revista Ensaio*. São Paulo: Escrita, 1982.

CHESNAIS, François. O capitalismo tentou romper seus limites históricos e criou um novo 1929, ou pior. "[Herramienta](#)" em 18 de Setembro de 2008. Disponível em: [Esquerda.Net](#). Acesso em: 3 dez. 2009.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, Set./Out./Nov./Dez., 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer Nº 63/2007. *Aprova proposta de implementação de modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA na Rede Municipal de Betim em caráter experimental*. 2007.

COSTA, Thais Almeida. *Currículo e Competência: uma orquestração possível? um estudo de caso no ensino noturno da Rede Municipal de Betim*. Dissertação (Mestrado). 2004. Disponível em: <http://bib.pucminas.br>. Acesso em: 10 dez. 2007.

CUNHA, Alda Maria Borges; RODRIGUES, Maria Emilia de C.; MACHADO, Maria Margarida. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71, p. 19-38. jan./abr. 2007.

CUNHA, Charles Moreira; SILVA, Maria Clemência de Fátima: A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte: Formato Ed., 2004.

DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, p.321-37. jul./dez. 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1115-139, Out. 2005. Especial.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DIB, Simone Faury (Coord.). *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2007.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas; São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

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

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.64, p.87-103, set. 1998. Especial

ENDERLE, Rubens. Apresentação. In: MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas Marcelo Backes. – São Paulo: Boitempo, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71, p. 9-17. jan./abr. 2007.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.401-22, maio/ago., 2004.

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educação & Sociedade*, v.21, n.70, abr., 2000.

_____. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p. 229-306, dez.,2002. (Resenha do livro de Marise Nogueira Ramos, São Paulo: Cortez, 2001)

FIORI, José Luís. A esquerda e a crise. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*, São Paulo: Boitempo, n. 13, 2009.

FREDERICO, Celso. Crítica da filosofia do direito de Hegel: notas de leitura. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*, São Paulo: Boitempo, n. 6, 2005.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em Revista*, n. 29, p. 47-62, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Contradição aparente entre a falta e a sobra de jovens trabalhadores qualificados no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: NOVAS E ANTIGAS FACES DO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2., 2007, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: UFF: UERJ: EPSJV, 2008.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: _____; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Trabalho-Educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T.T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, v.24. n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Sobre a Educação para além do capital. In: ALVES, Giovanni (Org.)... [et al.]. *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006. p. 115-145.

IANNI, Octavio. *A Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KONDER, Leandro. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, v. 25, n. 2, maio- ago. 1999.

_____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.

MACÁRIO, Epitácio. *Trabalho, reprodução social e educação*. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MACHADO, Lucília. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Orgs.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo. Senac-São Paulo, 2007. p. 277-312.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.64, p.13-49, set. 1998. Especial.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. 1818-1883. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARX, Karl. Posfácio. In: _____. *O capital: crítica da economia política*. 1873. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas)

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas: 1845-1846*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.3, n.2, p. 397-408, 2005.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural da política. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, n. 9, 2007.

_____. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Mundo do Trabalho).

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Bolívar e Chávez: o espírito da determinação radical. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, n. 8, 2006a.

_____. Economia, política e tempo disponível: para além do capital. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, n. 1, 2003a.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI*. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007a. (Coleção Mundo do Trabalho).

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003. (Coleção Mundo do Trabalho).

_____. *Para além do capital*. Campinas: Boitempo, 2002.

_____. Solução nekeynesiana e novo Bretton Woods são fantasias. Entrevista. (Original a Judith Orr e Patrick Ward – Socialist Review). Tradução. Katarina Peixoto. *Boletim Carta Maior*, 7 de fev. 2009. Economia. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br>> Acesso em: 09 fev. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologia do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n.3, p.549-571, nov. 2008/fev. 2009.

NETTO, José Paulo. *Marxismo impenitente: contribuição à história das idéias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Chico de. 2009. Entrevista. *Boletim Carta Maior*, 09 jan. 2009. Editoria política. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Os sentidos do capital pós-Betton Woods. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, n. 4. 2004. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br>>. Acesso em: 09 fev. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação para além do capital. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 8 set. 2007.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Especial. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 8 set. 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.9-27, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 8 set. 2008.

_____; THURLER, Monica Gather. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, maio/ago. 2006.

PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *Marxismo hoje*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. *A esquerda não pode ser um mero salva-vidas do capitalismo*. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 09 jul. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. *Cadernos da Escola Democrática V: Fundamentos Políticos Pedagógicos - Escola Noturna*. Betim, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. CEAN II – *Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Noturno*. 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. *Currículo por Competências: pensar e fazer juntos a formação no CEAN II*. Betim, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Do pragmatismo à pedagogia das competências: contradições da educação profissional em saúde. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: NOVAS E ANTIGAS FACES DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Rio de Janeiro. Anais.... Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008. p.71-86.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n. 1, p.93-114, 2003.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. “*Vamos ganhar dinheiro à beça*”: a política de Estado do Governo Lula da Silva para a Educação Superior. Disponível em: www.aduff.org.br/download/20090702_vamosganhar.pdf. Acesso em: 10 jul. 2009.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Orgs.). *Saberes e competências, o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1994.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar em Revista*, n. 29, p. 29-45, 2007.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas; São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, v. 18, n.61, dez. 1997.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, v.20, n. 67, p.48-69, ago. 1999.

TSÉ-TUNG, Mao. *Sobre a contradição*. In: _____. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

TONET, Ivo. Marxismo para o século XXI. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, n. 5, 2004.

TUMOLO, Paulo Sergio. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. *Educação & Sociedade*, v.12, n. 77, dez. 2001.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, v.21, n. 55, 2001.