



**NIEP
MARX**

Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
A pedagogia das competências e a corrosão dos sentidos críticos do ensino de sociologia			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Valéria Lopes Peçanha	Faculdade de Educação/UFRJ	FE/UFRJ	Estudante
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>Sob o marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 dá-se a introdução da pedagogia das competências no Brasil em face das transformações do mundo produtivo sob a égide do neoliberalismo no Brasil e do capitalismo mundializado. Posta como uma ramificação das teorias do capital humano na esfera educacional, a pedagogia das competências constitui um novo paradigma educacional que compromete a construção histórica dos sentidos críticos da educação, impulsionando o redimensionamento da formação escolar no sentido da difusão das competências. Neste modelo, a formação humana se orienta para a difusão da aquisição contínua e indefinida de habilidades prescritas pelo capital aos trabalhadores, na corrida pela valorização da força de trabalho individual, mediante acirrada competição por postos no mercado de trabalho. Deste modo, o modelo escolar por competências assume novos contornos funcionais junto à subsunção real do trabalhador ao capital. A concreticidade com que a pedagogia das competências se impõe sobre a Educação pode ser apreendida em seus efeitos epistemológicos exercidos no currículo escolar em geral. No que tange o Ensino de Sociologia, o deslocamento dos sentidos que perpassam a disciplina da crítica para a competência contrariam a construção política-pedagógica historicamente realizada em torno desta disciplina. Faz-se necessário apreender as condições em que se desenvolvem na atualidade as relações sociais entre as classes fundamentais do capitalismo no plano da educação, tendo a pedagogia das competências como elemento mediador da acumulação flexível do capital.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Educação; competência; ensino de sociologia			
ABSTRACT			
KEYWORDS			
EIXO TEMÁTICO			
Marx e a formação humana			

No presente trabalho, tomaremos a educação como elemento central da formação humana e como elemento estruturante da ordem societária do capital, através da instituição escolar. Sob esta perspectiva, a escola deve ser entendida como parte de uma totalidade, como elemento constituinte da ordem social da qual é tanto um produto e como uma produtora, sendo também marcada pelas relações sociais típicas da estrutura classista da sociedade capitalista.

No que toca a relação entre a acumulação de capital e a educação é preciso apontar as grandes tendências históricas que transpassam a instituição escolar (Laval, 2004). Uma destas tendências é que a partir da compreensão do fator humano como elemento decisivo para o processo de acumulação de capital, evidencia-se a preponderância da atuação dos Estados Nacionais na formação escolar. Este processo, característico do padrão de acumulação keynesiano-fordista, engendra um processo de universalização da formação educacional sob um “discurso modernizador” orientado ao mundo do trabalho. Neste sentido, a redefinição do “sistema de ensino como uma máquina produtiva” preconizou o rompimento do modelo educacional que se constituía com relação aos princípios humanistas que haviam conformado as bases do modelo educacional elitista que caracterizou o período anterior (idem). Sob os elementos progressistas que caracterizam a etapa fordista, aponta Frigotto:

“O modo de regulação fordista, que transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural, centra-se nas ideias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Estas ideias firmam-se no pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e na ideia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado.” (Frigotto, 2008: p. 37).

Sob tais bases, os paradigmas da educação no padrão de acumulação fordista destinaram-se à preparação da classe trabalhadora para o mundo do trabalho, constituindo um modelo tecnicista apoiado no discurso modernizador progressista que caracterizou a regulação keynesiana. Entretanto, a não plenitude da realização do modo de regulação fordista - evidente na assimetria entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos quanto ao nível de desenvolvimento econômico -, implicou na ascensão das *teorias do capital humano* (TCH) como elemento justificador, mas também solucionador destas questões. Através da TCH, elemento que emerge da superação do paradigma keynesiano-fordista para redimensionar a formação humana nos moldes do padrão de acumulação de capital em formação, se instituem novos parâmetros de desenvolvimento econômico com expressivo impacto sobre a educação e a configuração da instituição escolar, tendo como referencial as nações hegemônicas do capital e acelerando o processo de subordinação das nações periféricas. No caso brasileiro, é possível notar a influência das teorias do capital humano nos “parâmetros tecnicistas e economicistas” que caracterizaram as reformas da educação universitária em 1968 e dos demais níveis em 1971 (Frigotto, 2008).

Nesse sentido, propagam-se o aumento de produtividade e o desenvolvimento econômico como meios de obtenção de ascensão e mobilidade capazes de produzir *igualdade* entre nações, grupos e indivíduos, a partir de investimentos em educação que se traduziriam em valorização econômica (Frigotto, 2008). Estes são os parâmetros que estiveram presentes de modo hegemônico na educação mundo afora nas últimas décadas do século XX. Segundo Oliveira (2011):

“A Teoria do Capital Humano vem trazer à tona a discussão da necessidade de não só alinhar-se à querela da produtividade infinita que esfacela potencialidades emancipadoras em nome do caminho para a “empregabilidade”, mas também a de transformar a educação em um objeto salvacionista, como “fórmula” para atingir-se a sociabilidade ditada pelos mercados. Desse modo, o futuro do profissional fica condicionado às suas “escolhas”; ele deve encará-las como “tábuas de salvação” para não “afundar” nas agruras deste mesmo mercado.” (Oliveira, 2011: p. 60).

Portanto, as TCH constituem clara medida de intervenção do capital no processo educacional: estas assumem a função de justificativa econômica e fundamento ideológico dos gastos públicos em educação como *investimento produtivo*. Sob esta ótica, o conhecimento humano é encarado como fator de produção e o saber é visto como “uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho”, ou seja, a mão de obra qualificada é concebida como um novo tipo de capital (Laval, 2004).

Com a crise de superacumulação do capital no início da década de 1970 aviltam-se os obstáculos à manutenção do modo de regulação keynesiano-fordista tal qual se apresentava nos países centrais do capitalismo. Entre os efeitos da crise estrutural do capital cabe ressaltar a derrocada do Estado de Bem-Estar Social e a falência do sistema de Bretton-Woods (expressão do padrão da paridade ouro-dólar) a partir do qual os câmbios tornam-se flutuantes e destituídos de lastro físico. Neste quadro sócio-histórico, dentre as respostas dadas à sensível queda nas taxas de lucro, a política keynesiana não se sustenta e abre espaço aos economistas neoliberais da Escola Austríaca, de Chicago e de Virgínia.

Netto & Braz (2006), apoiados na tradição marxista, demonstraram que as crises capitalistas são um pressuposto da lógica de funcionamento do modo de produção, uma vez que este se baseia na tríade: 1) *anarquia da produção* – “a produção capitalista, progressivamente mais organizada, planejada e racionalizada no interior das unidades produtivas, não obedece a nenhum planejamento ou controle global” (Netto & Braz, 2006, p. 160); 2) *queda da taxa de lucro* – “na medida em que cada capitalista procura maximizar seus lucros, a taxa de lucro tende a cair” (Idem, p. 153); 3) *subconsumo das massas trabalhadoras* – revelada pela limitação de seu poder aquisitivo frente ao manancial de mercadorias “irrealizáveis” no mercado.

Ampliando os horizontes da análise marxista sobre as crises do capital, Mészáros (2002) aponta que as crises desencadeadas no pós-70 apresentam especificidades que as caracterizam como uma “crise estrutural”, tendo em vista que: 1) atinge incisivamente o comércio, as finanças, a indústria e os serviços a nível mundial; 2) acomete todos os países do mundo; 3) apresenta caráter contínuo e permanente; e 4) desenvolve-se quase que “invisivelmente” em função dos elementos fragmentários que caracterizam o padrão de acumulação emergente.

Neste sentido, “a crise estrutural do capitalismo que se adensou na década de 1970” acarretou a ofensiva burguesa, incluindo a reestruturação produtiva, o redimensionamento do papel

dos Estados nacionais e a disseminação de uma nova estrutura de sociabilidade (Lima, 2007). Na nova estrutura de sociabilidade disseminada pela sociedade capitalista são retomados elementos típicos do padrão de acumulação keynesiano-fordista e adaptados ao padrão de acumulação flexível que se constitui e do qual fazem parte as novas tecnologias, a financeirização, a reestruturação produtiva, as técnicas gerenciais “flexíveis” e o novo papel do Estado, dentre outros.

É diante desta conjuntura de instabilidades do sistema econômico mundialmente integrado que se intensifica a busca pela canalização do potencial humano para a sustentação do padrão de acumulação capitalista. Este movimento tem sido abordado nos Estudos do Trabalho como um novo tipo de “captura da subjetividade humana” e como “subsunção total do trabalhador ao capital” que se desenvolve diretamente no processo produtivo e nas relações de trabalho, e ainda de um modo mais indireto na reconfiguração da formação humana preconizada pelo modelo escolar. Neste sentido, conforme buscaremos apontar neste estudo, a Pedagogia das Competências constitui um momento relevante da subsunção empreendida pela educação institucional, a partir do qual a educação se destina à conformação da cognição humana para o capital de um modo explícito e direto.

Sob a hegemonia capitalista engendra-se um novo sentido do aprendizado, instaurando-se novas tendências educacionais. Esta hegemonia se expressa sobre o modelo educacional esvaziando-o das possibilidades de afirmação das contratendências pedagógicas, da negação dos sujeitos do espaço escolar, de sua autonomia, de sua capacidade criativa e crítica, impondo-se pelas práticas pedagógicas e pela concepção de educação difundida no cotidiano escolar. Nesse sentido, ocorre um tipo de adesão ao modelo hegemônico que passa pelos sujeitos imersos nas práticas cotidianas sem que necessariamente haja uma tomada de consciência ampla do processo.

Dos desdobramentos das TCH e das necessidades do capital de abrir caminhos à valorização numa nova estrutura de sociabilidade, permeando os espaços decisórios privados e estendendo-se à esfera pública, se conformaria a *Teoria do Capital Intelectual* (TCI). Esta promoveria o “aguçamento da competitividade sobre as bases do projeto neoliberal” abrindo novas possibilidades de “captura do saber tácito do trabalhador pela empresa” (Oliveira, 2011).

O acirramento da competição pela acumulação de capital desencadeia um redimensionamento dos Estados com vistas a minimizar os gastos públicos educacionais, transferindo-os para o âmbito individual e familiar (Laval, 2004). Este processo se caracteriza por um aspecto duplo: 1) a mercantilização dos serviços e dos direitos, tais como educação, saúde, segurança, previdência; 2) a destruição do trabalho e de sua regulamentação. Logo, este processo se estende através do Estado às políticas educacionais e a educação, política pública institucional com vasto poder de atuação sobre a sociedade, se torna definitivamente espaço de valorização do capital.

Segundo Laval (2004):

“Desde os anos 1980, aparece uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercantil de escola. Essa nova fase corresponde à desestruturação da sociedade industrial que os economistas chamam de ‘fordista’ e da norma de emprego que lhe é própria. (...) No plano para a administração escolar, a tendência é para a descentralização, para o gerenciamento moderno e para a ‘gestão pela demanda’. Durante esse período, os imperativos da eficácia impostos à escola começam a se tornar preponderantes, inicialmente por razões de controle dos custos, em seguida, por razões de concorrência entre países e entre empresas e enfim, por razões propriamente ideológicas: a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado. A retórica gerencial se torna cada vez mais invasora, por parte dos responsáveis do mundo político e da alta administração escolar.” (Laval, 2004: p. 13).

Na atual conjuntura da sociedade de mercado, inicia-se uma nova etapa de adaptação da escola à economia capitalista. Segundo Laval, a “mutação da instituição escolar” engendra um hibridismo de “mercado” e “burocracia” que se caracteriza: i) pela adequação da escola à nova etapa do capitalismo, ii) pela introdução da lógica de mercado no campo educativo, iii) pela plena instauração da lógica do poder gerencial dentro da escola (Laval, 2004). Estas são as linhas gerais delineadas pelos paradigmas neoliberais da política educacional largamente adotada pelos Estados Nacionais na presente etapa do capitalismo mundializado, inclusive sobre prescrição dos Organismos Internacionais.

Abre-se, portanto, na atual etapa de acumulação de capital uma nova tendência em que a educação passa a ser concebida como “indicador de competitividade” da ordem capitalista globalizada, passando a contar com a intervenção reguladora dos organismos internacionais na construção de “uma nova ordem educativa mundial” (idem). Segundo Laval (2004):

“As organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção transformando as ‘constatações’, as ‘avaliações’, as ‘comparações’ em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável. Se as trocas entre sistemas escolares não são novas, nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado.” (Laval, 2004: p. XIV).

Verificamos facilmente estas tendências expressas nas transformações do modelo escolar brasileiro nos últimos anos, em função dos indicadores de qualidade mundialmente estabelecidos e a proliferação de avaliações externas em todos os âmbitos da educação.

No tocante à educação brasileira cabe apontar que a hegemonia neoliberal se ergue na lacuna aberta pelo esgotamento do ciclo de redemocratização do Brasil que em seu apogeu, nos anos 80, exerceu expressiva influência sobre as direções tomadas pela política educacional no período. Naquele contexto, a escola foi um dos eixos centrais do projeto de transformação social.

Segundo Santos (2012), a escola democrática e participativa – construída como eixo norteador das políticas educacionais no Brasil em resposta ao protagonismo das lutas sociais pela redemocratização brasileira nos anos 80 e ao esgotamento do modelo neodesenvolvimentista – passou por um processo de “condenamento” que possibilita a passagem do “ciclo de esgotamento” para o “ciclo salvacionista” através de uma justificativa modernizadora. Neste sentido, a “falência do modelo escolar” é utilizada oportunamente pelo capital para a conformação de um produto educacional novo (idem). Este processo possibilitou a “restauração da hegemonia burguesa” sobre os paradigmas educacionais críticos erguidos pela “democratização da escola” no contexto das pressões populares que caracterizaram a redemocratização brasileira nos anos 80. Sobre tal “condenamento”, a autora afirma:

“O controle burguês da escola estava ameaçado, mas não seria retomado por meio da repressão. Mais eficaz seria condenar a escola participativa e democrática ao fracasso, destruí-la internamente. Isto foi feito pela adoção de uma ‘política do senso comum’ de desvalorização dos conteúdos escolares, que conduziu a escola à falência (...)”. (Santos, 2012: p. 27).

Considerando que no contexto do século XXI, a educação ocupa um “papel estratégico”, sob a lógica neoliberal instaura-se na política educacional um novo paradigma da ação pedagógica, fortemente orientado pelas exigências do mercado, configurando uma “pedagogia do mercado” (idem).

Na atual etapa do desenvolvimento capitalista, esta nova diretriz pedagógica promove o esvaziamento dos sentidos anteriormente atribuídos à educação, esvaziada de seus paradigmas críticos, é despolitizada no sentido repolitizador dos interesses do capital, segundo as premissas da técnica, da qualidade, da produtividade e da eficiência (ibidem). Fundamenta-se, portanto, numa radical ressignificação política da educação do sentido crítico para os sentidos do mercado na atual etapa de desenvolvimento do capital, constituindo uma mercantilização da educação de novo tipo. Segundo Santos (2012):

“A mudança qualitativa da pedagogia do mercado no neoliberalismo consiste na mercantilização do processo, não apenas do produto. Não apenas a ‘distribuição’ da ‘mercadoria-educação’ é envolvida no sistema do mercado sob a forma de sua venda por instituições privadas. Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas.” (Santos, 2012: p. 20).

Neste deslocamento das práticas pedagógicas em função de uma cosmologia do mercado, a lógica gerencial e produtivista é assimilada como pilar da política educacional reduzindo escolas a empreendimentos e práticas pedagógicas a modelos padronizados, num processo educacional em

que a construção de saberes pelos alunos é visto como um produto, tendo inclusive custos racionalizados. Tal ressignificação evidencia que no capitalismo do século XXI a formação humana é de fundamental importância para a valorização do capital. É neste sentido que desencadeia uma nova configuração do controle econômico, ideológico, político e pedagógico da formação escolar.

É preciso apontar ainda o papel crucial desempenhado pelos organismos internacionais neste processo. Isto porque, o posicionamento passivo assumido pelos governos brasileiros neoliberais (Collor, FHC e Lula) no sentido do ajustamento às diretrizes educacionais impostas por pressões externas devem ser consideradas. Neste sentido, afirma Frigotto:

“Uma vez mais afirma-se que a inserção e o ajuste dos países ‘não-desenvolvidos’ ou ‘em desenvolvimento’ ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. Todavia, não é de qualquer educação e formação. Que educação e formação são essas, então? Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’. Todos esses parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país.” (Frigotto, 2008:p. 44/45).

No que tange especificamente as relações entre Trabalho e Educação postas na atualidade, consolida-se uma mutação pedagógica que preconiza o aumento da responsabilização individual e o isolamento dos sujeitos, subestimando-se os níveis subjetivos, ocultando-se a dimensão objetiva e as perspectivas coletivas que envolvem este processo. Diante da instabilidade da ordem capitalista em crise, prega-se que o educando desenvolva a capacidade de aprendizado contínuo e de adaptação às transformações sistêmicas.

Segundo Laval, trata-se de uma desconstrução do “excesso de poder da escola”, que torna o próprio mercado “responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos” no lugar do Estado e da instituição escolar (Laval, 2004). Estas redefinições se erguem como uma nova “ferramenta de poder” sobre os trabalhadores, uma vez que consolida a avaliação, o controle e a exigência permanente do mercado de trabalho sobre os mesmos (idem).

“Esse ‘novo paradigma’ quer responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender. Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma de pedagogia da existência. Assim, autodisciplina e autoaprendizado se completam. Se os indivíduos não são mais capazes de ‘gerenciar a incerteza’ e de ‘assegurar sua empregabilidade’ em uma sociedade onde o risco de marginalização é cada vez maior, a eficácia global da economia será diminuída. Os custos gerados por uma fração demasiadamente grande da população, economicamente inútil, sobrecarregarão as contas sociais e as taxas fiscais. Além disso, a expansão pessoal não é ‘gratuita’, ao contrário, é vista como fonte de ganho para a empresa e a sociedade. Trata-se de permitir aos indivíduos se ‘garantir contra

o risco' a que se expõem, cada vez mais, no mercado de trabalho ao satisfazer as expectativas das empresas em matéria de inovação e criatividade.” (Laval, 2004: p. 51/52).

Podemos observar que na nova “lógica instrumental do saber”, a escola básica se destina ao fornecimento de uma formação inicial, um “pacote de competências de base” que habilite o educando a “aprender a aprender” (idem). Instaure-se, portanto, um novo paradigma na educação: a Pedagogia das Competências, ou a “exigência de eficácia e de flexibilidade” imposta aos trabalhadores, em substituição à noção de qualificação, de garantias e direitos correspondentes, realizando a passagem da “lógica do conhecimento” para a lógica da competência (ibidem). Neste sentido, o discurso hegemônico apregoa que:

“Em uma sociedade demais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de ‘incerteza’ crescente. A nova pedagogia, ‘não diretiva’ e ‘estruturada com leveza’, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso ‘menu’ de opções oferecidos aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um ‘controle contínuo’, são pensados como introdução na ‘gestão das situações de incerteza’ nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos. (...) O ensino deve, doravante, dotar seus alunos de ‘competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza’. A ‘competência’ primeira, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional.” (Laval, 2004: p. 17).

Vemos, portanto, que os atuais paradigmas da educação, a saber, as “habilidades básicas, competências para a produtividade, qualidade total e competitividade” num sentido geral, *promovem a ampliação da fetichização refundando a subjetividade humana em direção ao aumento da produtividade e da intensificação da competição em níveis extremos*. Conforme afirma Frigotto:

“O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, neste contexto, é de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo e, na expressão de Antunes (1996: 10), a tornarem-se déspotas de si mesmos.” (Frigotto, 2008: p. 48).

Cabe-nos ainda observar os limites que se apresentam ao modelo educacional do qual nos ocupamos criticamente neste estudo. Com a derrocada dos grandes paradigmas do século XX, presenciamos a ascensão das ideologias conservadoras denominadas neoliberais, abrindo precedentes para a instauração de uma nova ordem unipolar que mascarou a crise capitalista ao possibilitar um breve revigoramento político e econômico do sistema. Por outro lado, este rapidamente se mostraria ineficaz como um novo paradigma capaz de sustentar o capitalismo. No decurso da primeira década do novo milênio a ordem neoliberal entrou em uma crise de vastas proporções deflagrada a partir de 2008, evidenciando a crise estrutural do capitalismo.

Na eclosão da atual crise do capital, mais especificamente após 2008, evidenciaram-se dimensões sociais, políticas e econômicas no mínimo alarmantes. De modo contraditório, o capitalismo mundializado se impõe ao mundo como força hegemônica ao mesmo tempo em que se revelam os limites dessa globalização, tal como vemos no acirramento competitivo entre os blocos econômicos no contexto da presente crise que se caracteriza pela falência do multiculturalismo e a emergência de um novo período de guerras imperialistas.

Entre os efeitos da atual etapa do capitalismo sobre a educação destaca-se a construção de uma nova sociabilidade em conformidade com a atual etapa do capital. A *mercantilização da educação* engendra um processo de intensificação da exploração e do controle do trabalho, reduzindo a autonomia do fazer educacional e conformando uma “escola desemancipadora” (Tosel, XX). Embora seja por vezes entendida como mera destruição dos direitos sociais, a mercantilização da educação constitui uma dimensão da crise do capital da maior importância, haja vista que constitui um novo momento da pedagogia do mercado: a formação humana radicalmente circunscrita aos limites do capital.

Portanto, vivenciamos no contexto da crise estrutural do capital, a perda dos sentidos da educação no que tange a formação humana para a emancipação, para o pleno desenvolvimento, para o conhecimento, para o pensamento crítico, para a autonomia e para os ideais que em geral estiveram presentes, como forças contra-hegemônicas, nas transformações históricas da educação institucional. Da constatação destes fatos afirmamos que atual conjuntura é marcada por uma profunda *crise do modelo escolar*, também entendida como *crise dos paradigmas da educação*.

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

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

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

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

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

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

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

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

escolar pós-fordista caracterizado pelo avanço das teorias do capital humano sobre os projetos educacionais críticos.

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

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

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

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

Podemos reconhecer que a qualificação atua como elemento organizador das “relações formais de trabalho” e das práticas pedagógicas de formação que lhe são correspondentes. Deste

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

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

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

No decurso das transformações do modo de produção capitalista reconhecidas como pós-fordismo, em face da crescente automação e dos novos saberes que condicionam um novo conjunto de exigências que se impõem ao trabalhador, através do conceito de *competência*, torna-se possível intervir junto “ao conteúdo real” dos saberes “postos em jogo quando da realização do trabalho”. Esta nova dimensão do saber trabalhador passa a ser “perseguida como condição de eficiência produtiva” (Ramos, 2011; Schwartz, 1995).

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

“(…) a emergência da noção de competências atendendo, pelo menos, a três propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real

do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional.” (Ramos, 2011: p.39).

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

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

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

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

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

Portanto, no padrão de acumulação flexível se constitui uma “nova ofensiva do capital na produção” que dá “continuidade à lógica de racionalização do trabalho na perspectiva da hegemonia do capital na produção”, articulando “coerção capitalista e consentimento operário”, reconstituindo de modo controlado o potencial criativo e participativo do trabalho (Alves, 2000). A “nova captura da subjetividade operária” constitui “nexo essencial do toyotismo” e é somente a partir dele que

“adquire o seu pleno desenvolvimento”, superando o caráter formal que havia tido sob o regime fordista para ganhar um “desenvolvimento real” (idem). Na passagem do modo de produção fordista para o modo de acumulação flexível, se dá a *superação definitiva da subsunção formal pela subsunção real do trabalhador ao capital, elemento que implica a ampliação da exploração do trabalho ao possibilitar a captura da subjetividade do trabalhador para uma maior participação do processo produtivo*. Conforme aponta Alves:

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

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

Buscando esclarecer as formas como estas tendências se expressam no modelo educacional do século XXI, aqui utilizaremos a categoria de *subsunção* para revelar os efeitos deste modelo sobre a subjetividade do trabalhador - a cooptação, tendo o conceito de competência como foco analítico. No plano prático, é possível observar que estas transformações, a despeito de seu caráter explícito, se espraiam nas práticas pedagógicas contando com uma adesão passiva e letárgica dos sujeitos da educação em face do projeto educacional da pedagogia das competências. Em grande medida, o elevado grau de legitimidade alcançado pelo capital junto à educação se adensa em face à dificuldade de elaboração crítica e de criação de um discurso autônomo por parte dos sujeitos da educação.

Desta forma, o conceito de competência, amplamente utilizado no jargão empresarial seja nas práticas dos agentes de recursos humanos ou pelos modelos de gestão, vêm assumindo um papel estruturante junto ao modelo escolar:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Diante dessa doutrina, diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores. É por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares.” (Ramos, 2011: p. 135).

Dentre diversos efeitos, é notório o comprometimento dos sentidos da educação. Mas, nos cabe ainda ressaltar a configuração de um modelo escolar autoritário, amplamente orientado às imposições externas à escola contrariando a proposta de constituição de projetos político-pedagógicos em conformidade com as necessidades e peculiaridades de cada comunidade escolar

conforme estabelecido na LDB/1996. Há em curso um processo de ampla destituição da autonomia pedagógica das escolas correlato à centralização dos processos decisórios em torno do modelo pedagógico como, por exemplo, em torno do currículo escolar. É neste sentido que presenciamos, na educação pública brasileira e mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro, a implementação de uma série de novos mecanismos de controle do processo educacional que se estende das avaliações externas à reestruturação dos currículos escolares segundo o modelo de competências.

Considerando a presente conjuntura educacional, percebemos que permanece atual a afirmação de Marx na obra *Ideologia Alemã*, segundo a qual “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. Isto porque presenciamos a constituição de práticas sociais hegemônicas à imagem e semelhança do capital que se ocupam diretamente da captura da subjetividade humana. Segundo Marcondes:

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

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

Com a perda progressiva da autonomia da classe trabalhadora sobre o processo produtivo, iniciado na passagem do trabalho de ofício ao trabalho industrial, desencadeou-se um processo de captura da subjetividade humana pela sociedade capitalista. Neste sentido, constitui o enfraquecimento e o controle da razão subjetiva, impedindo a crítica e a construção de caminhos alternativos atual sistema. Para os fins deste estudo compreendemos que tanto a *subsunção formal* - característica da etapa fordista - quanto o seu desdobramento histórico, a *subsunção real* -

característica da etapa toyotista -, se fazem dentro do processo produtivo, mas também em todas as esferas da vida social erguidas sob as bases do fetichismo da mercadoria.

Na esfera educacional, a subsunção se reflete pelo cultivo de sociabilidades adequadas à ordem capitalista pelas vias da escolarização. A pedagogia das competências impede o desenvolvimento da consciência crítica nas práticas escolares, agregando-se a um movimento muito mais amplo de alienação e conformação do indivíduo através de diversas instâncias da sociabilidade burguesa competitiva do século XXI. Desta forma, se reforça a ideia de que o conhecimento escolar deve se traduzir num tipo de qualificação prática e comportamental dos alunos para a vida em sociedade. Ainda que o apelo desse discurso seja forte, é importante ressaltar que se trata de uma educação para a reprodução da vida e não de uma educação para a vida. Assim, se substitui a ideia de qualificação, aquisição de saberes formalmente verificáveis sob a forma dos diplomas, por um novo tipo de aquisição comportamental e orientada ao capitalismo.

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

Bibliografia:

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

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

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* (2), p. 177-229, 1990.

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

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

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

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

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

- GIGLIO, Adriano Carneiro. *A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1999. 88p.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Pedagogia Radical. Subsídios*. São Paulo: Cortes, 1983.
- GUELFÍ, Wanirley Pedroso. *A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2001. 194p.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MACHADO, Celso de Souza. *O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar*. In: *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 13, nº 1, 1987, p.115-142.
- MACHADO, Olavo. *O ensino de Ciências Sociais na escola média*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1996. 199p.
- MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH Unicamp, 2000. 157p.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Sergio Ricardo Alves de. *O PREAL como sujeito político da ofensiva neoliberal para o recondicionamento do trabalhador docente*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002. 170p.
- SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.
- ROPÉ, Fraçoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. *Pedagogia do mercado. Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.