

O reordenamento do mundo do trabalho e a formação do trabalhador em face à pedagogia das competências: elementos para uma crítica ontológica

Alisson Slider do Nascimento de Paula¹, Kátia Regina Rodrigues Lima², Frederico Jorge Ferreira Costa³, Emmanoel Lima Ferreira⁴

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a crise do capital, bem como o reordenamento do mundo do trabalho, que causa a metamorfose da pedagogia da qualificação profissional para a pedagogia das competências decorrente da reestruturação produtiva acelerada na década de 1990. Além disso, pretende-se apontar delineamentos da ontologia marxiana acerca da educação profissional, como também do trabalhador de um novo perfil no exercício do trabalho. Ademais, optou-se por materializar proposições críticas e superadoras dos desdobramentos do trabalho na sociedade neoliberal e da formação por competências. Com isso, levanta-se a necessidade de compreender a escola como uma instituição que possa realizar a formação dos trabalhadores, desenvolvendo a educação das massas, a condição de concretização das conquistas e das práticas revolucionárias, e o sentido do trabalho concreto, enquanto categoria fundante do ser social, que propicie a emancipação e confronto direto com a alienação da atividade laborativa do trabalho abstrato do modo de acumulação flexível.

Palavras-chave

Formação do Trabalhador. Pedagogia das Competências. Mundo do Trabalho. Ontologia Marxiana.

1. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Ceará, professor do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú e no Instituto Educando, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Desenvolvimento (GETHED) e do Grupo de Estudos Marxistas (GEM). E-mail: alisson.slider@yahoo.com.

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Desenvolvimento (GETHED). E-mail: kareli20042004@yahoo.com.br.

3. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professor na Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará, pesquisador colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: frederico1917@yahoo.com.br.

4. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú, coordenador do Grupo de Estudos Marxistas (GEM). E-mail: emmanoellima@yahoo.com.br.

The reordering of the world of work and the education of the worker faced with pedagogical competences: topics for an ontological criticism

Alisson Slider do Nascimento de Paula*, Kátia Regina Rodrigues Lima**, Frederico Jorge Ferreira Costa***, Emmanoel Lima Ferreira****

Abstract

This paper aims to analyze the crisis of capital as well as the reordering of the world of work that caused the metamorphosis of the pedagogy of professional qualification for teaching of skills resulting from the accelerated restructuring of production in the 90s of the twentieth century. Furthermore, it aims to point the perspectives of the Marxian ontology about professional education and about the worker that has a new profile when doing his/her job. Moreover, it was materialized critical propositions that overcome the consequences of work in a neoliberal society and of competency-based education. Thus, the question arises of the need of understanding the school as an institution that can educate workers, develop the education of the masses, the condition of making achievements and revolutionary practices, and the sense of concrete work as a foundational category of the social being, which fosters the empowerment and a direct confrontation with the alienation of the labor activity of abstract labor of the mode of flexible accumulation.

Keywords

Formation of the Worker. Competence-based education. World of Work. Marxian Ontology.

* MSc student in Education, Federal University of Ceará, State of Ceará, Brazil; professor, Study and Research Institute of Vale do Acaraú and Educando Institute, State of Ceará, Brazil; member of the Work, History, Education and Development Study and Research Group (GETHED) and the Marxian Study Group (GEM). E-mail: alisson.slider@yahoo.com.

** PhD in Education, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; professor, Vale do Acaraú State University; coordinator of the Work, History, Education and Development Study and Research Group (GETHED). E-mail: kareli20042004@yahoo.com.br.

*** PhD in Education, Federal University of Ceará, State of Ceará, Brazil; professor, School of Education of Itapipoca, State University of Ceará, State of Ceará, Brazil; researcher at the Worker Movement Study and Research Institute (IMO/UECE). E-mail: frederico1917@yahoo.com.br.

**** PhD in Sociology, Federal University of Ceará, State of Ceará, Brazil; professor, Vale do Acaraú State University, State of Ceará, Brazil; coordinator of the Marxian Study Group (GEM). E-mail: emmanoellima@yahoo.com.br.

Introdução

A crise da economia internacional da década de 1970 resultou em superprodução, baixos percentuais de investimento e queda da taxa de lucro, propiciando uma ofensiva do capital contra conquistas históricas da classe trabalhadora. Os postulados do Estado do Bem-Estar Social foram severamente criticados, assim como os direitos sociais, pois foram responsabilizados pela ideologia neoliberal, pela estagnação da economia e pela inflação. Daí, o surgimento das chamadas “reformas” do Estado, que visam desobstruir o caminho para a soberania absoluta do mercado (LIMA, 2012, p. 96).

Nesse contexto de desestruturação do Estado do Bem-Estar Social, de ataques a conquistas dos trabalhadores (emprego, educação, saúde, entre outros) e de remoção dos entraves burocráticos das relações de trabalho, surgiu o conceito de competência, atrelado à crescente instabilidade do mercado de trabalho, a precarização da força de trabalho, bem como a imensa onda de desemprego estrutural⁵. Com efeito, na lógica das competências, Perrenoud (1999, p. 54) esclarece que

a formação por competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*).

Vale ressaltar que a concepção de formação do trabalhador modifica-se conforme essas transformações no cenário educacional que acompanham a transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado Neoliberal. Ora, a natureza crucial da prática educativa, conceituada em sentido amplo, baseia-se na tarefa de proporcionar aos indivíduos a apropriação de habilidades, comportamentos, valores e conhecimentos, os quais configuram o

patrimônio acumulado pela humanidade em sua *démarche* histórica (DUGUÉ, 2004). Contudo,

esta riqueza material contribui para que o indivíduo se torne membro do gênero humano, apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2005, p. 222).

A escola aparece, então, como elemento que se responsabiliza por essa herança e pelo desenvolvimento cultural da humanidade, visto que, assim como a linguagem e o conhecimento, a educação também é um complexo, desde o primeiro momento, inseparável da categoria trabalho.

A educação detém uma função imprescindível na formação do ser dos homens. Leontiev (1978, p. 272-273) usa um exemplo que permite perceber a função mediadora da educação com as outras dimensões sociais e sua especificidade na reprodução do ser social por meio do procedimento de apropriação e transmissão da cultura do gênero humano aos indivíduos:

Se nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar. O movimento da história só é, portanto possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura

5. O fenômeno da ideologia neoliberal enquanto resposta da burguesia internacional à crise estrutural do capital não se efetivou em escala global no mesmo período. Mais especificamente, sua ascensão deu-se com a eclosão da crise na década de 1970, todavia, no Brasil, surgiu somente nos anos de 1990.

humana, isto é, com educação.

Lukács (1981, p. 152) alega que,

Na educação dos homens, ao contrário, o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações imprevisíveis, novos, que aparecerão mais tarde em sua vida.

Todavia, a formação, na perspectiva de Perrenoud, está direcionada para a constituição de um trabalhador com um novo perfil: “amplo, generalista e [com] iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico” (MACHADO, 1998, p. 2). Nesse prisma, educam-se os trabalhadores para a competitividade com o intuito de que atuem em circunstâncias improváveis, que vão desde o emprego temporário até o desemprego. O modelo de competência “é erguido como nova pedagogia que nucleará a formação dos professores, dos alunos e dos currículos.” (LIMA, 2012, p. 107).

A subjetividade do trabalhador é enfraquecida, não permitindo que ele se perceba como indivíduo integrante de uma classe e do gênero humano, o que o leva a entrar em “concorrência” com outro indivíduo trabalhador. Marx (2002) compreende que o trabalhador decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho, porque sua atividade vital torna-se um meio para sua sobrevivência individual. O que deveria ser núcleo de sua humanidade, sua atividade vital criativa, transforma-se em desrealização, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. Esse procedimento da alienação por meio do trabalho não se efetiva somente na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é atividade produtiva já alienada. Significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador comumente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e desumaniza-se no trabalho (ANTUNES, 2002).

Assim, a partir das problemáticas da formação do trabalhador no atual contexto neoliberal e da sociedade subordinada à lógica da acumulação flexível, o modelo de formação por competências efetiva-se na formação escolar e profissional do trabalhador, desumanizando-o, coisificando-o e reificando-o no ponto de vista ontológico.

Com a formação do trabalhador posta nesses termos, quais são os seus desdobramentos no ponto de vista ontológico? O modelo de competência implica a concorrência entre os trabalhadores? Como superar o processo de individualização e reificação nesse novo padrão de produção? Do ponto de vista da ontologia do ser social, quais os elementos objetivos e subjetivos que o trabalho, nesse novo modo de produção, propicia ao trabalhador?

Nesse sentido, portanto, pretende-se analisar as crises que causaram a emergência da pedagogia da qualificação profissional para a pedagogia das competências decorrente do reordenamento do mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva acelerada na década de 1990. Além disso, pretende-se materializar proposições críticas e superadoras a partir de uma análise ontológica dos desdobramentos do trabalho na sociedade neoliberal segundo a formação por competências.

A pedagogia das competências e a reestruturação produtiva

Durante um bom tempo, a formação possuía objetivo focalizado na qualificação da força de trabalho. Isso quer dizer que, até o final da década de 1980, os trabalhadores que foram formados pelas diversas instituições eram capacitados pelo denominado modelo de qualificação caracterizado com o modelo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho (REGO, 2011).

A revolução administrativa e técnica da organização do trabalho, acontecida por

volta da década de 1980, no Brasil, produziu severas alterações em todos os aspectos da sociedade, principalmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. As novas tecnologias organizacionais, fundamentadas nos parâmetros de flexibilidade e de integração da produção, careciam de trabalhadores criativos, multifuncionais, com aptidão de comunicação e adequados para manter altos níveis de produtividade, sobretudo diante de situações que se modificam em passo acelerado.

Além da ausência de postos de trabalhos e de qualificação apropriada para atender aos novos requisitos do mercado, outro aspecto que debilitou as demandas dos trabalhadores nesse cenário foi o movimento neoliberal, que apenas esteve presente no cenário brasileiro na década de 1990. Dessa forma, consolidou-se o aumento das privatizações, processo denso de reestruturação industrial, acirramento das terceirizações, desemprego estrutural, com decorrência de ampliação do emprego informal, e de ausência de atuação dos sindicatos.

A comprovação de uma crise estrutural do capitalismo, principalmente dos anos 1970 aos 1990, gerou densas modificações no setor produtivo e organizacional, definidas pela reestruturação na sociedade, tendo como suporte a promoção do processo de reprodução do capital. Conforme Alves (1998), uma ofensiva do capital foi gerada na tentativa de conseguir uma rearticulação, tendo como foco a acumulação através de estratégias de rearranjo do setor produtivo e da organização do trabalho. A constituição do sujeito apropriado para essa realidade ocorre na escola, começando na educação básica, através do ensino pelas competências e da procura pela individualização dos processos, atendendo, principalmente, o “aprender a aprender”, e continua no ensino superior.

As problematizações apontadas têm como base os interesses e as novas formas da lógica capitalista de agir. Essa fase nova

do capitalismo, que simboliza a transição do fordismo-keynesiano para o pós-fordismo e o neoliberalismo, determinou uma reestruturação da produção e a decorrente precarização das relações de trabalho. Consoante a isso, Lima (2005, p. 74) afirma:

Foi efetivado outro ordenamento legal para dar suporte à reforma educacional. A elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, a emenda constitucional nº 14 (EC-14), que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e a lei 9.424, que regulamenta esse fundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, as Diretrizes Curriculares para o ensino superior e ensino médio, os decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97, entre outros, são elementos desse processo.

Também o ensino superior passou por modificações. No governo FHC, buscou-se reestruturar as universidades públicas, tendo por base a determinação advinda de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, e dos criadores da proposta de reforma, que reiteravam que o ensino superior do Brasil estava passando por uma crise por não acompanhar a demanda que se ampliava constantemente, por não formar apropriadamente universitários para o mercado de trabalho e por persistir no modelo universitário baseado nas universidades de pesquisa (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Com efeito, para Lima (2005), o termo “reforma” passou por um processo de “ressemantização” para indicar um apelo adequado às referidas transformações estruturais. A “reforma” do Estado teve como argumento torná-lo mais eficiente e regulá-lo às novas demandas advindas do processo produtivo; essas reformas foram executadas com base na justificativa de que a origem de tecnologias atrasavam os antigos métodos de ensino e de que havia a necessidade de regular o país à nova fase

que o capitalismo vivenciava e ainda vivencia.

Ramos (2005) e Deluiz (1995) declaram que a competência não substitui o conceito de qualificação. O que há, na verdade, é uma condução conceitual, pois a competência tanto fortalece quanto nega as vertentes existentes no conceito de qualificação. Nesse parâmetro, a qualidade de vida é ausente, há a contínua precarização do trabalho e o ser social, como trabalhador, é forçado a conformar-se com o desemprego em massa. A atividade produtiva volta-se contra o indivíduo, mesmo aplicando sua força de trabalho na produção. O ser humano não reconhece o que produziu, a atividade alienada assume o controle do homem.

Constatamos um desumanizante processo no qual o trabalho, que humanizaria o homem – pois se trata do fundamento do ser social –, passa a animalizá-lo dentro do trabalho alienado, particularmente sob o modo de produção capitalista.

A alienação transforma a atividade espontânea no “trabalho forçado”, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar), e com isso “o animal se torna humano, e o humano, animal”. Para piorar as coisas, mesmo essa forma alienada de atividade – necessária que é à mera sobrevivência – é com frequência negada ao trabalhador, porque “o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se aposar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 146).

Marx, todavia, indica que o trabalho, em sentido ontológico, é, de forma genérica, o meio pelo qual o ser humano produz a sua humanidade, isto é, produz e reproduz a sua existência. Nesse sentido, o fundamento do ser social é a relação metabólica entre ser humano e natureza, o trabalho. Com isso, o homem, ao agir de forma consciente e intencional sobre a natureza, com objetivo de transformá-la, distingue-se dos animais, produz histórica

e coletivamente a sua existência material e, juntamente com ela, cultura, ideias, crenças, enfim, conhecimento sobre a realidade. Dessa forma, o homem se apresenta na totalidade da sua produção, como ser humano, ser social, nos aspectos objetivos e subjetivos.

Para Costa (2009), no mundo dos homens, é inserido um objeto que antes era inexistente na natureza, propiciando novas possibilidades, que, desconhecidas para os seus criadores, são postas como resultado do fato do novo condicionar e como condicionado pela totalidade concreta. Por outro lado, no aspecto subjetivo, a própria consciência encontra-se mais engrandecida por novos conhecimentos e habilidades, inconcebíveis antes do ato do trabalho, o que encoraja o indivíduo, pelo próprio trato social, a generalizar suas novas aptidões. Assim, foram se formando, por meio do acúmulo constante de conhecimentos parciais, objetivações universais como a ciência, a tecnologia e a filosofia. Essa ação alarga-se com a maior complexidade das relações e intercâmbios sociais e com associação das comunidades humanas, o que torna mais evidenciado e desenvolvido o complexo social da educação.

Destacando o trabalho de Gonçalves, Moraes e Jimenez (2012), no qual as autoras afirmam que a atividade da aranha e da abelha diferencia-se do trabalho humano na medida em que se encontram sob a determinação da reprodução de sua especificidade biológica e com a qual cada espécie animal conflui imediatamente – o tecelão e o arquiteto executam suas atividades intercedidas pela consciência. Nesse prisma, “o animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela.” (MARX, 2004, p. 84). Noutro sentido, a atividade do homem dispõe-se para ele próprio, como um objeto para a sua determinação consciente. Assim, por meio do trabalho, os homens não somente constroem materialmente a sociedade, mas ainda lançam as bases para que se constituam como indivíduos

(LESSA; TONET, 2011).

Todavia, o trabalho na sociedade capitalista se converte em trabalho assalariado, alienado, reificado e fetichizado. A “força de trabalho” é transformada em mercadoria, ainda que peculiar, cuja intenção é materializar novas mercadorias e valorizar o capital. Transforma-se em meio, e não em primeira necessidade de realização humana.

Por isso, Marx (2002) compreende que o trabalhador, ao se tornar uma mercadoria, transforma-se em um ser estranho em relação ao objeto produzido, ao processo de trabalho, aos outros homens e ao gênero humano. O que deveria ser meio de humanização converte-se em desrealização do ser social, estranhamento e alienação dos homens e mulheres que trabalham. O que implica dizer que, no capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas se desumaniza (ANTUNES, 2002).

Portanto, no contexto da formação do trabalhador por meio da pedagogia das competências, a educação passa por um processo de modificação. A formação não busca mais o processo de socializar o conhecimento historicamente constituído pela humanidade, pois a construção da historicidade humana se dá pela relação dialética entre apropriação e objetivação. O homem transforma a natureza, bem como se transforma por meio do processo do trabalho. Os indivíduos, como pertencentes da espécie humana, mostram qualidades biológicas comuns, e sua transmissão ocorre através da hereditariedade genética. No entanto,

o seu pertencimento ao gênero humano não lhes é dado por herança genética, mas por um processo histórico-social, ou seja, pela incorporação das objetivações que constituem o patrimônio deste gênero. (TONET, 2005, p. 138).

A educação possui um papel crucial no modelo anterior de formação educacional do ser dos homens. A escola entra aí como elemento que admite esta herança e o progresso cultural da humanidade. A educação, complexo social que se encontra e atua por intermédio da teleologia secundária, tem como objetivo manter e transmitir às novas gerações a herança cultural engrandecida pela humanidade (MOREIRA, 2010). Todavia, a formação, na perspectiva da teoria das competências, está centrada para a formação de um novo padrão de trabalhador: “amplo, generalista e iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico.” (MACHADO, 1998, p. 2). Ainda nesse contexto, a burguesia considera necessário educar os trabalhadores para a competitividade, com ênfase em agirem em ocasiões imprevisíveis, desde o emprego temporário até o desemprego (LIMA, 2012).

Lukács (1979) ressalta que toda a teoria leva consigo uma visão de mundo, uma ontologia. Por isso, Lukács (1984) se contrapõe às teorias que descartam a ontologia, alegando que todo o saber está atrelado à práxis e que o trabalho, como fonte originária, produz também a atividade teórica dos homens, muito embora o trabalho se mostre como fator de negação das potencialidades humanas, tendo em vista que, na sociedade capitalista, os homens produzem sua existência, historicamente, através do trabalho alienado (MARX, 2002). Dessa forma, no ponto de vista ontológico, torna-se imprescindível extinguir essa tendência neoliberal de formação por competências do trabalhador, pois, todo esse cenário traz como decorrência o fato de o trabalhador não se reconhecer, por negar sua esfera de ser social, e também pelo fato de seu trabalho pertencer a outrem e não a ele mesmo (ANTUNES, 2002).

A atual perspectiva acerca da formação humana

As transformações no mundo do trabalho acarretam consequências para o campo educacional, que passa a buscar e a adaptar os trabalhadores às demandas solicitadas pelo capital na sua atual fase de acumulação.

Um desígnio para a caracterização e a análise do ser humano é que a essência do homem está em adaptar a natureza para si, atuando sobre ela de maneira teleologicamente orientada e transformando-a para garantir sua sobrevivência, tomando, assim, uma relação dialética⁶ e de construção social. Para Marx (1975), esse é o fato que diferencia os homens do restante dos animais. Ao explicar a dimensão ontológica do trabalho humano, o autor faz a seguinte comparação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construir em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem se subordinar sua vontade. (MARX, 1975, p. 149-150).

Ao produzir sucessivamente sua existência por meio do trabalho, o homem carece de se educar, sendo a educação um requisito do e para o processo do trabalho. Ademais, ela própria se efetiva enquanto processo de trabalho.

Se fecharmos os olhos e os abrirmos em

seguida, deparamo-nos com a própria educação, pois esta se materializa no diverso como um todo (cultura), sendo algo que se dá no contato imediato e na manipulação da natureza, fazendo a mediação entre o passado e o futuro. (MACIEL et al., 2011, p. 42).

Assim sendo, para compreender o homem e as relações sociais que ele determina no decorrer da história, torna-se premente apreender a centralidade do trabalho. Portanto, podemos levantar a problemática: como o trabalho está sendo caracterizado, tendo como base o modo de produção capitalista?

Quando os meios de produção são de propriedade privada, a sociedade se encontra dividida em duas classes fundamentais: a dos que possuem os meios de produção e a daqueles que precisam vender o único bem que lhe restou, ou seja, sua força de trabalho. Nessa relação entre empregador e empregado, explorador e explorado, o trabalho incorpora um caráter negativo e torna-se um meio de vida no qual seu produto fica estranhado do produtor. Acrescenta-se a isso, a divisão do trabalho em vertentes específicas e produzidas para cada trabalhador, levando-o a não apreensão da totalidade de seu trabalho, não aceitando que o homem desenvolva suas diversas dimensões. Segundo Marx (2002, p. 131), nesse modo de produção, “o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência”.

No interior do modo de produção capitalista, o trabalhador assume distintas formas, submetendo-se ao estágio de desenvolvimento dos meios de produção, sendo estes estimulados pelas várias crises estruturais do próprio sistema.

É por meio do trabalho que o homem edifica sua humanidade e através da educação que, a cada indivíduo singular, se propicia a humanidade historicamente construída pelo

6. Ao agir sobre a natureza, a natureza age sobre o homem. A dialética localiza-se então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento, transformação e autotransformação (FRIGOTTO, 1996).

conjunto dos homens. Dessa forma, podemos problematizar: Que tipo de humanidade está sendo desenvolvida? Em que a educação vem contribuindo ao projeto de controle burguês?

Com o advento da propriedade privada, no antigo sistema de produção escravista, e que continua no modo de produção feudal, nasce uma classe ociosa que vive do trabalho dos não proprietários. A escola passa a existir nesse contexto, em que os donos dos meios de produção necessitavam ocupar seu tempo livre e desenvolver as habilidades para a dominação, enquanto a maioria da população se educava através do trabalho. Dadas às condições de vida na cidade, a datar da Revolução Industrial, necessitou-se universalizar o ingresso à educação básica; assim, a escola tornou-se a instituição mais relevante de transmissão/assimilação do conhecimento.

No modo de produção capitalista, o conhecimento produzido pela ação dos homens sobre a natureza tende a ser uma força produtiva, sendo, assim, propriedade da classe dominante, que proporciona ao trabalhador, através da educação escolar, somente o mínimo para que ele possa produzir. Nos distintos processos de acumulação capitalista, um novo projeto de homem é engendrado, viabilizando a atender às penúrias do capital.

Dessa forma, o sistema educacional atravessa metamorfoses. No período histórico da acumulação flexível, a educação escolar é conduzida por três elementos cruciais: as competências, a empregabilidade e o empreendedorismo. Nessa acepção, a educação deverá servir na formação do trabalhador de novo tipo, isto é, flexível, polivalente e empreendedor. No que concerne à empregabilidade, no plano da teoria, tem-se uma educação que proporcionará as competências para o indivíduo se manter empregado. Todavia, é sabido que o atual processo do modo de produção capitalista engendra um cenário de desemprego estrutural, por isso, essa formação torna-se falsa, pautada

no discurso de autculpa do próprio trabalhador. Desse modo, o fato de o trabalhador não conseguir um emprego é justificado por sua falta de competência ou por sua falta de interesse em adquirir conhecimento; a escola, assim, dissimula um projeto de educação burguesa, que se trata de formar para o desemprego (GENTILI, 2000).

O trabalhador que o capital necessita no atual momento histórico deverá ser apto a realizar diversas funções no decurso de toda a vida produtiva, ter predisposição de solução dos problemas, capacidade de trabalho em equipe e criatividade, além de conhecimentos gerais (FRIGOTTO, 1996).

Para a efetivação de tais objetivos, as diretrizes educacionais se amparam no rol de requisições dos organismos internacionais conectados ao capital financeiro, em constante processo de globalização. São dois os organismos cruciais nesse período: Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Ambos estabelecem que os países periféricos alcancem políticas educacionais que combinem com os seus interesses.

Consoante Frigotto (1996), para Ciavatta e Ramos (2005), a educação e a escola, inseridas na lógica do sistema do capital, possuem a tendência de reproduzir os interesses da burguesia. Entretanto, por estarem inseridos num contexto de luta de classes, de interesses antagônicos, não se restringem à reprodução e, nesse sentido, interessa à classe trabalhadora procurar evidenciar os paradoxos, instalar-se neles e trabalhá-los no sentido de superação do sistema desigual e opressor. Ao identificar, no ambiente escolar, a real possibilidade de formação da classe trabalhadora para se assegurar um processo revolucionário, essa classe necessita pressionar e reivindicar seus direitos ao Estado e, ao mesmo tempo, não pode deixar de refletir sobre um projeto educacional que tange à gratuidade, laicidade, qualidade e universalidade do ensino.

O Estado disfarça sua índole de classe como sendo uma esfera autônoma, apropriado a refletir a harmonia da sociedade como toda, todavia, trata-se de um espelho das relações de forças nascidas da sociedade civil⁷, estando, assim, submisso a uma dinâmica que provém das relações sociais já existentes.

A política educacional instalada pelo Estado atualmente no Brasil concretiza uma educação burguesa, visando formar no trabalhador competências técnicas ordenadas para o ingresso ao mercado de trabalho, a empregabilidade e nova sociabilidade, modelada no culto à individualidade. Como o modo de produção capitalista precisa organizar um exército de reserva e que, por sua vez, o desemprego é parte integrante da estrutura desse sistema, é possível compreender claramente o que indica a empregabilidade, isto é, o trabalhador ao procurar seu acesso no mercado de trabalho tem que se rodear de competências. No entanto, se o desemprego é estrutural, não poderá ser possível que os trabalhadores, em sua totalidade, garantam um emprego; portanto, o sistema constitui no trabalhador uma subjetividade nova, a sensação de falha, de frustração. Trata-se, portanto, da “culpabilização” da vítima.

Constatar que esse projeto não atende aos interesses da classe trabalhadora é o primeiro passo para se questionar as bases da nossa educação.

Delineamentos críticos e ontológicos acerca da educação e do trabalho

Partimos da ontologia do ser social, sustentada no conceito de práxis, que enuncia o homem como ser ativo e que tem como forma originária a transformação conscientemente, orientada e teleologicamente posta da natureza.

Nessa perspectiva inaugurada por Marx, o método é indissociável do movimento de compreensão do objeto, dos desdobramentos necessários para a apreensão de sua lógica interna.

A ontologia do ser social, desenvolvida por Marx e fundamento de sua obra, é indissociável de uma crítica radical à ordem burguesa, auxiliada por uma perspectiva de classe. Com efeito, é a partir de uma perspectiva ontológica que Marx foi capaz de reproduzir no plano ideal o movimento do ser social na sociabilidade burguesa, pondo em evidência suas contradições e as possibilidades históricas de sua superação.

Nessa acepção, o trabalho enquanto fundamento do ser social passa por metamorfose quando inserido no sistema capitalista, logo, o modo de produção capitalista transforma o trabalho concreto social em trabalho abstrato assalariado:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso [...]. De um lado, tem-se o caráter útil do trabalho, relação de intercâmbio entre os homens e a natureza, condição para a produção de coisas socialmente úteis e necessárias. É o momento em que se efetiva o trabalho concreto, o trabalho em sua dimensão qualitativa. Deixando de lado, o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe apenas ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. Aqui aflora sua dimensão abstrata, onde se desvanecem as diferentes formas de trabalho concreto e onde elas não distinguem uma das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (MARX, 1975, p. 45-54).

7. No Brasil, a relação da sociedade civil com o Estado torna-se do tipo “ocidental”, isto é, em justaposição a partir da década de 1970. Compreender essa justaposição é entender que o Estado não consegue mais implantar políticas sem que, para isso, constitua minimamente uma concordância no interior da sociedade (COUTINHO, 2006).

Um olhar para o trabalho nas tramas das relações sociais possibilita compreender que ele possui duas perspectivas: uma construtora, emancipadora, outra alienante, opressora, de acordo com o que alega Aranha e Dias (2009, p. 116):

O trabalho pode conter duas dimensões, dependendo das condições de sua realização. Uma primeira dimensão construtora, emancipadora. É o trabalho concreto de Marx, voltado para a satisfação das necessidades humanas, contribuindo para a realização do indivíduo enquanto criador e transformador do seu meio. [...] outra dimensão alienante, opressora. Nas condições de existência da propriedade privada, o trabalhador não tem condições de interferir sobre os objetivos e produtos do seu trabalho, e até mesmo de dominar o próprio processo de produção.

O que possuíamos como finalidade humana modifica-se em meio de subsistência. O trabalho transforma-se, bem como os demais bens produzidos pela sua habilidade e capacidade de relação com o meio, como ser social em uma mercadoria. Esta mercadoria peculiar, produtora de todas as demais mercadorias, criadora de valor, irá trazer uma complexidade à concepção do trabalho e seu sentido, sendo que irá privar do ser aquilo que ele próprio produziu (VILLELA, 2008).

Decorre que, na sociedade que rege o modo de produção capitalista, o trabalho – atividade laborativa essencial – é explorado, determinando, portanto, um processo de alienação – expropriação da atividade laborativa essencial. Se o trabalho, como atividade essencial e fundamento do ser social, traz a possibilidade de realização efetiva do homem enquanto tal, a exploração do trabalho estabelece um processo contrário, ou seja, de alienação.

O trabalho assalariado livre é a falsa aparência de que o trabalhador tem o domínio sobre si mesmo e sobre o que produz, quando em realidade está ainda mais condicionado às

amarras que os tornam escravos do capital e do modo de produção de vida na sua fase mais desenvolvida: o trabalho assalariado. (TRASPADINE, 2013, p. 11).

A mercantilização das relações sociais e da vida irá fazer com que a venda da força de trabalho torne possível produzir e ampliar a riqueza capitalista produzida para a burguesia.

O trabalho, enquanto atividade vital para o próprio ser, torna-se trabalho alienado, resultado de uma relação social criada na propriedade privada, na produção de mercadorias, na distinção entre proprietários e não proprietários e na afirmação de uma nova “consciência” de indivíduos e dos trabalhadores.

Alienado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano, como também nos mostrou Marx. (ANTUNES, 2006, p. 9).

No que se refere ao mundo do trabalho, da acumulação flexível, decorrem novas formas de organização do trabalho. O sistema Toyota de produção suprime extenso contingente de trabalhadores, sobrecarregando os restantes, transformando as relações sociais de produção precárias e intensificando o trabalho, responsabilizando o trabalhador e a equipe pelo desenvolvimento do processo produtivo. O toyotismo, claramente, ampliou a produtividade sem aumentar o número de trabalhadores, construindo um grande salto no lucro das empresas. Já, a revolução microeletrônica instaura uma nova ordem, das quais, uma das decorrências mais exequíveis é a expansão do desemprego de natureza tecnológica.

Na atualidade, Antunes (1999) fortalece o debate acerca do trabalho como categoria fundante do ser social. Sem deixar de considerar o impacto das transformações

no mundo do trabalho, o autor avalia que estamos num contexto de maior complexidade, heterogeneização e fragmentação do trabalho e que a atividade laborativa mantém-se como categoria crucial para compreender a sociedade contemporânea.

Ontologicamente prisioneira do solo material estruturado pelo capital, a ciência não poderia tornar-se a sua principal força produtiva. Ela interage com o trabalho, na necessidade preponderante de participar do processo de valorização do capital. Não sobrepõe ao valor, mas é parte intrínseca de seu mecanismo. Essas interpretações entre atividades laborativas e ciências associa e articula a potência constituinte do trabalho vivo a potência constitutiva do conhecimento tecnocientífico na produção de valores (materiais ou imateriais). O saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo produtivo contemporâneo sem que o primeiro “faça cair por terra” o segundo. Várias experiências, das quais o projeto saturno, da General Motors é exemplar, fracassaram quando procuraram automatizar o processo produtivo minimizando e desconsiderando o trabalho. As máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores. (ANTUNES, 1999, p. 123).

É premente reconhecer a mundialização do capital e as transformações decorrentes do reordenamento no mundo do trabalho. Porém, é necessário não ficar apenas na aparência da expressão fenomênica, e, sim, buscar na essência suas conexões, percebendo a dupla dimensão da categoria trabalho no capitalismo: trabalho concreto e trabalho abstrato, como discute Antunes (2002, p. 83).

Assim, ainda que presenciando uma redução quantitativa (com repercussões qualitativas) no mundo produtivo, o trabalho abstrato cumpre um papel decisivo na criação de valor de troca. As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção.

Numa sociedade regida pela produção de mercadorias, o trabalho concreto é submisso ao trabalho abstrato. Nessa acepção, é importante estar precavido na diferenciação do trabalho concreto e abstrato. O trabalho abstrato pode ser eliminado com o fim dos modos de produção capitalista no que diz respeito à superação do sistema sociometabólico do capital, o tripé capital, trabalho assalariado e Estado (MESZÁROS, 2011). Porém, o trabalho concreto é uma ação histórica produtora de coisas socialmente úteis.

A revolução de nossos dias é, desse modo, uma revolução no e do trabalho. É uma revolução no trabalho na medida em que deve necessariamente abolir o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto-atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho emancipado. Mas é também uma revolução do trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora, o sujeito coletivo capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador. (ANTUNES, 1999, p. 96).

Os entraves acerca da eliminação do trabalho abstrato tornam-se vastos, logo, na formação escolar do trabalhador, ele já está sendo direcionado e preparado para ser inserido no mundo do trabalho abstrato. A educação, nesse cenário, apresenta-se como um instrumento para formar o trabalhador de forma adequada ao padrão de acumulação flexível, o qual propicia um trabalho estranhado, sendo fonte de alienação e submetendo o trabalhador às mais diversas situações de desumanização. Todavia, é necessário compreender o movimento das transformações no cenário educacional. Com isso, durante a década de 1990, o modelo de competência assume o foco no contexto empresarial e das políticas públicas na área de educação no Brasil. O espectro da competência, assim como outros elementos, faz-se presente nas metamorfoses do mundo

do trabalho, transformações na formação e qualificação dos trabalhadores. O tema em tela se sobressai em políticas de educação que reproduzem concepções paralelas às necessidades do capital, conduzidas no sentido de desenvolver as chamadas “competências” individuais dos trabalhadores (LIMA, 2005).

Nesse sentido, as reformas da educação profissional foram orientadas pelo movimento ideológico neoliberal, que coloca o mercado no centro das relações sociais. Deste modo, trata-se de uma orientação conservadora da política educacional brasileira, que tem como objetivo, para o sistema educacional, a produção da “qualidade”, assim, sendo capaz de viabilizar o desenvolvimento de “competências para a competitividade”. Os indivíduos passaram a declarar todos os demais trabalhadores como rivais e a sociedade tornou-se a arena em que esta luta se desenvolve. As relações econômicas de mercado são semblantes da nova relação entre os indivíduos e a totalidade social (LESSA; TONET, 2011).

Assim, a própria empresa é quem forma o trabalhador e isso remete a uma formação de trabalhadores que manifestem

capacidade, ações e atitudes de adaptabilidade a essa sociedade e não a formas de ações emancipatórias no sentido da transformação radical da sociedade atual, nem da formação de um novo ser social. (LIMA, 2012, p. 108).

Transformando assim o trabalho, não mais como complexo fundante do ser social, o trabalhador comumente não se contenta no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho (MARX, 2002). Portanto, é premente refletir acerca da categoria trabalho como fundamento do ser social.

Esse tipo de trabalho, por meio do qual o homem intervém ativa e intencionalmente sobre a natureza, só é possível com a superação do capital, pois, com a efetivação

da atividade laborativa, o homem adquire mais conhecimentos, constituindo posições teleológicas secundárias. Nesse sentido, a escola estaria proporcionando conhecimentos e cultura historicamente construídos pelo homem e socialmente organizados e desenvolvidos. Todavia, enquanto estivermos no bojo dos interesses do capital, na acumulação flexível como fio condutor de todo o processo, a escola estará direcionada para a formação do trabalhador do tipo generalista, tendo como eixo norteador a pedagogia das competências.

Considerações finais

Pudemos realizar análises acerca do novo modo de acumulação flexível, bem como sobre o reordenamento do mundo do trabalho, e, assim, compreender a lógica da formação do trabalhador ainda em seu processo de escolarização. Vimos, também, que a escola atende à demanda das empresas e do mercado de trabalho. As “reformas” da educação profissional, orientadas pelo movimento ideológico neoliberal, colocam o mercado no centro gravitacional das relações sociais. Assim, trata-se de uma diretriz reacionária da política educacional do Brasil, que aponta, como tarefa principal para o sistema educacional, o desenvolvimento de competências para a competitividade.

A efetivação do objetivo acerca da escola como instituição formadora dos trabalhadores é crucial para a classe dominante, posto que a burguesia estaria contribuindo para a formação de trabalhadores flexíveis e generalistas adequados ao ordenamento do mundo do trabalho, ao mercado de trabalho, bem como aos ditames do capital. Conforme Pistrak (2011, p. 23), a escola é um instrumento significativo para as classes dirigentes:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham

nenhum interesse em revelar seu caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma pequena minoria, subordinando a maioria de seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Desta feita, é possível compreender a necessidade de superar o modelo de formação educacional do trabalhador no contexto da então reestruturação produtiva do capital, identificado como pedagogia das competências, que adapta os trabalhadores a situações imprevistas e desumanas.

A pedagogia das competências está inserida no conjunto das pedagogias do aprender a aprender. Elas servem para obscurecer a análise crítica da realidade social,

desviando a atenção de questões cruciais, como o caráter de classe da educação, os efeitos nefastos do mercado, dentre outras.

Para a superação desse estado de coisas, é imprescindível que o trabalhador possa refletir criticamente acerca do trabalho no modo de produção capitalista, no atual modo de acumulação flexível. Todavia, para isso, é mister compreender os interesses da burguesia quando se põe em prática os mecanismos para a manutenção do modo de produção capitalista. Além disso, é crucial que os trabalhadores se reconheçam como pertencentes a uma classe, que elevem sua consciência de classe, reconheçam a luta de classes e os interesses antagônicos, para, assim, poderem se organizar para intervir ativa e intencionalmente na sociabilidade capitalista a fim de transformá-la.

Referências

- ALVES, G. **Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo no Brasil**. 1998. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez; Editora da Unicamp, 2002.
- _____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARANHA, A. V. S.; DIAS, D. S. Trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: MENEZES NETO, A. J.; CUNHA, D. M. (Org.). **Trabalho, política e formação humana**: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.
- COSTA, F. J. F. Trabalho, reprodução social e educação a partir da ontologia do ser social. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15, 2009.
- COUTINHO, C. N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.
- DELUIZ, N. **Formação do trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 35-40, 2001.
- DUGUÉ, E. A lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, A. (Org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico e controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1087-1113, 2005.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração para a promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GONÇALVES, M. P.; MORAES, B.; JIMENEZ, S. o trabalho como fundamento onto-histórico do ser social: lineamentos teóricos de Marx e Leontiev. In: SANTOS, D. COSTA, F. JIMENEZ, S. (Org.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCEG; Fortaleza, EdUECE, 2012,
- KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da educação no Governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. 249f. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- _____. O modelo da competência e as implicações na vida do trabalhador. In: SOUSA, A. A. et al. (Org.). **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2012.
- LUKÁCS, G. **Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.
- _____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. (Título original: Il Lavoro. In: Lukács, Georg. Per uma ontologia dell'essere sociale. 1984). Alagoas: Editora da Universidade Federal de Alagoas, [19--].
- MACHADO, L. R. S. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 4, p. 15-34, 1998.
- MACIEL, T. B. et al. O reordenamento do mundo do trabalho e a educação física. In: DIAS JUNIOR, E. M.; LIMA, T. F. **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Early writings**. Translated by Rodney Livingstone and Gregor Benton. London: Penguin Classics, 2004.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 3. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MESZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, L. A. L. A formação humana à luz da teoria de Leontiev. **Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 2, p. 178-188, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. N. A. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C. F. O Deslocamento da Pedagogia da Qualificação Profissional para a Pedagogia das Competências no Mundo do Trabalho. **Revista Labor**, v. 1, p. 307-325, 2011.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TRASPADINI, R. S. **A teoria da (inter) dependência de FHC**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VILLELA, F. F. por uma abordagem ontológica dos modos de socialização da reestruturação produtiva. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO, 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília, SP: Gráfica Massoni, 2008.

Submetido em 18 de maio de 2014.

Aprovado em 14 de julho de 2014.