

FORMAÇÃO HUMANA: UM HORIZONTE A SER PERSEGUIDO

Human development: a horizon to be pursued

CLAUDINO, Silvana Galvani¹

RESUMO

O presente artigo é fruto das leituras e discussões realizadas na disciplina *Educação e Trabalho* do curso de Pedagogia da UFPR durante o ano letivo de 2010, bem como de debates realizados durante o primeiro semestre de 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação. Trata-se de uma síntese a respeito da questão do Trabalho e da Formação Humana, a partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético. Apresenta inicialmente um breve panorama das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, desde o advento do modo taylorista de produção e seus reflexos no sistema educacional até o momento presente e, mais especificamente, como esta relação se dá atualmente no Brasil, avaliando então, brevemente, a “adequação” sugerida via Pedagogia das Competências, estratégia legitimada pela legislação nacional a partir dos ditames do mercado globalizado. Por fim, propõe-se a examinar alternativas de formação humana que vislumbrem a emancipação do trabalhador, tendo em vista tais aceleradas mudanças e seus impactos em sua (des)qualificação, identificando nas propostas de Gramsci, Marx e Vigotsky saídas para alterar a realidade.

Palavras-Chave: Trabalho; Formação Humana; Politécnica.

ABSTRACT

This article is fruit of the readings and discussions performed in the discipline of Education and Work of the Pedagogy course of UFPR during the school year of 2010, as well as of debates performed during the first semester of 2011 in the Program of Post-Graduation in Education – Line of Research Work, Technology and Education – and is a synthesis about the question of Work and Human Development, starting on the theoretical assumptions of the historic and dialectic materialism. It presents initially a brief overview of the changes occurred on the sphere of work from the advent of the taylorist production system and its reflexes in the educational system to the present moment, and, more specifically, how this relation happens currently in Brazil and evaluates then, briefly, the “adequacy” suggested through the Pedagogy of Competences, strategy legitimated by the national law from the dictates of globalized market. Ultimately, it is proposed to examine alternatives of human development that envisage the worker's emancipation, in view of such accelerated changes and its impacts in its (de)qualification, identifying in the proposals of Gramsci, Marx and Vigotsky, outlets to alter reality.

Keywords: Work; Human development; Polytechnic.

¹ Universidade Federal do Paraná. E-mail: psil0305@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Pesquisas noticiadas em jornais de grande circulação no Brasil e no mundo denunciam o atual “estado da arte” no que se refere à ausência de suficiente mão de obra qualificada em todos os setores. Aqui ou nos EUA cresce o número de trabalhadores desempregados ou subempregados que, raramente, terão oportunidades de se recolocarem no mercado de trabalho formal, uma vez que as habilidades profissionais que apresentam – e que acumularam durante sua vida – já não dão conta do que o mercado solicita.

Mudanças no mundo do trabalho dos últimos vinte anos impactaram diretamente nas necessidades de atualização profissional e, consequentemente, na adequação educacional dos trabalhadores. A Gerência Científica de Taylor, que estabeleceu os postos de trabalho, tem sido rapidamente substituída pelo novo paradigma da polivalência, trabalho vivo é substituído por trabalho morto, não só no setor industrial, mas também no comércio e no setor de serviços, onde o que se busca é o trabalhador multifuncional, portador de “raciocínio crítico e presteza de intervenção” (CARVALHO, 1994, p.105), capaz de trabalhar em equipe e solucionar conflitos ao mesmo tempo em que executa funções técnicas e complexas. Profissões “convencionais” se extinguíram, enquanto outras – muitas vezes híbridas – surgiram no atual estágio de acumulação flexível do capital, alterações estas possibilitadas pelo avanço da ciência que, inicialmente desenvolvida pelo homem para beneficiar a humanidade, se converte, no capitalismo monopolista, em mercadoria a ser comprada para auxiliar no processo de exploração típico deste sistema.

Ora influenciada, ora influenciando nesta realidade, a escola não tem dado conta de acompanhar tais aceleradas modificações. No caso dos países periféricos como o Brasil, a convivência entre os modelos veio acompanhada do fortalecimento ainda maior da separação entre os “planejadores” e “executores”, criando um hiato atualmente difícil de ser superado, em contradição à urgente necessidade – do próprio capital – de sua superação. Conforme citam Ferretti, Salles e Gonzalez (2009, p.201):

[...] a partir de meados da década de 1980, inúmeras inovações científicas e tecnológicas, como a microeletrônica, a robótica, a química fina, a biotecnologia e a fibra ótica passam a ser incorporadas pelos processos produtivos do mundo capitalista demandando mudanças nos processos de qualificação da força de trabalho.

Nesse sentido, cabe verificar em que medida, numa sociedade onde o trabalho é socialmente determinado sob o modo de produção capitalista e a educação permanece subordinada à economia, concebida como instrumento a serviço do desenvolvimento econômico, o sistema educacional vigente vem apenas colaborando para a manutenção da “polarização das qualificações”² (BRAVERMAN, 1974), gerando uma parcela da população altamente qualificada que se mantém empregada, muitas vezes ao custo da própria saúde física e mental e outra parcela minimamente qualificada que luta para manter-se em condições precárias de subcontratação, além de uma massa

² Conceito exposto por Braverman (1974) indica a segmentação da classe trabalhadora, dividindo-a em polos opostos: de um lado, uma minoria de trabalhadores com elevado nível de qualificação e, de outro, a grande maioria marcada pela crescente desqualificação profissional.

de excluídos sem escolarização suficiente e que sobrevive do subemprego e da informalidade. Os filhos dos trabalhadores, que vão à escola para obterem ascensão profissional e social, encontram cada vez mais dificuldades em atingirem sua meta e, em virtude da ideologia dominante onde impera a meritocracia, assumem sozinhos o ônus do seu fracasso.

No Brasil, permanece o caráter elitista e dual do Ensino Médio e Superior e um ensino dissociado da prática, desatualizado – ou atualizado para poucos – preparando para um mercado que não existe mais. O esvaziamento do conhecimento também está presente nas políticas de formação e nas condições de trabalho na escola pública, a partir de concepções de currículo baseadas na Pedagogia das Competências, de acordo com prerrogativas dos órgãos multilaterais. Segundo Silva (2003, p.254):

A noção de competências é tomada como noção nuclear das prescrições curriculares, favorecida também em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e competitividade. O caráter a-histórico de suas formulações originais, especialmente no campo da psicologia, facilmente se articula com os discursos das novas necessidades de formação profissional.

Em consonância com as deliberações do Banco Mundial, Cepal,³ dentre outras agências multilaterais, políticas neoliberais desde o governo Fernando Henrique Cardoso estabeleceram alterações, principalmente no Ensino Médio, que intensificaram ainda mais a polarização já citada, fortalecida por Políticas de Educação Profissional estabelecidas no governo Lula, que não garantiram a inclusão do trabalhador neste “novo mercado” e ainda precarizaram a educação profissional (KUENZER, 2002). Com a promulgação de leis,⁴ as exigências cada vez mais complexas do mundo do trabalho somente são supridas por aqueles que podem, favorecidos pela sua condição socioeconômica, acompanhar o novo Ensino Médio de maior duração e custo. Para os demais, resta a exclusão traduzida no trabalho informal e na submissão ao trabalho precarizado. Conforme aponta Tonet (2009, p.14), “onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano”.

Então, o que fazer? Estariam as condições objetivas postas de forma a impedirem definitivamente qualquer avanço no sentido da emancipação do trabalhador? É possível pensar, neste modelo de sociedade, uma nova educação, um novo processo de formação humana que garanta o desenvolvimento de todo o potencial do ser humano, indistintamente? É o que tentaremos refletir, tomando por base os pressupostos do materialismo histórico, gestados nas proposições da escola unitária de Gramsci e da Politécnica de Marx e Engels, e da teoria da atividade em Vigostky.

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

A relação entre trabalho e educação é histórica, está marcada pelas relações de poder estabelecidas a partir do advento da propriedade privada e da consequente divisão do trabalho. Conforme cita Ponce (2007, p.33):

³ Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

⁴ Vide Decretos 2208/1997 e 5154/2004.

[...] no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre trabalhadores e sábios.

Tal separação entre as funções de comando e as funções executivas se deu por conta da diferenciação social (VIGOTSKY, 2001) e foi, durante muito tempo, justificada e fortalecida por um modelo educacional dual que atendeu aos interesses da classe dominante em manter sob o seu poder a integralidade dos processos produtivos, modelo este que logrou êxito até a crise capitalista dos anos 70 e 80 do século passado, quando a habilidade para lidar com máquinas não exigia nenhum conhecimento especial ou profissional do trabalhador (PONCE, 2007, p.33).

Com o *toyotismo*, novo paradigma de produção, surge a necessidade de uma “formação de novo tipo” (KUENZER, 1999) que supere a fragmentação do conhecimento e garanta a compreensão do processo produtivo em sua íntegra, formando o trabalhador técnico e gestor, flexível e multifuncional.

Todavia, em que pesem as tentativas de adequação do sistema educacional brasileiro a essa nova realidade, o que se constata é que a escola, de um modo geral, continua desconectada das demandas atuais, uma escola livresca que não alia teoria e prática, ora pendendo para o extremo teorismo, ora para um pragmatismo isento de crítica ou reflexão.

É nesse sentido que Kuenzer denuncia a “inclusão excludente” representada pelas condições precarizadas de educação e refletida em certificações de baixa qualidade e a conseqüente “exclusão includente” do ponto de vista do mercado, caracterizada pelo processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva, como, por exemplo, nos processos de terceirização (KUENZER, 2002).

Dentro dessa lógica da polivalência, a qualificação passa a ser substituída pelo “Modelo de Competências”, prerrogativa presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares como referência para uma formação que mobilize maior número de recursos, envolva inventividade, capacidade de formular hipóteses, improvisar (SILVA, 2003), ou seja, atender aos “quatro eixos da educação na sociedade contemporânea”, a saber: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (BRASIL, 2000, p.15).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.11):

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “*uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social*”. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

Trata-se, portanto de vivenciar aprendizagens, desenvolver a “capacidade de agir eficazmente em determinada situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999 *apud* SILVA, 2008, p.87), ou seja,

exercitar transferências de conhecimentos de uma situação a outra, adequando a formação aos imperativos postos e garantindo a empregabilidade dos trabalhadores, não parece um caminho acertado no atual estágio do desenvolvimento produtivo? Ainda de acordo com os PCNs, trata-se de:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000, p.11,12).

Quem não deseja um desenvolvimento tão “pleno”?

Não há dúvidas de que o atual estágio de desenvolvimento produtivo demanda um trabalhador de novo tipo, diferente do indivíduo que foi “transformado em uma fração, no executor de uma função fracionária, uma extensão viva da máquina” (VIGOTSKY, 2004, p.9) do início do período capitalista. Ocorre que o mesmo processo que demanda o desenvolvimento pleno do indivíduo não lhe garante – e mesmo lhe nega –, no sistema capitalista, sua plena realização. Conforme afirma Machado (1991, p.154):

[...] as consequências desta revolução técnico-científica são contraditórias, pois o capitalismo não utiliza tais conquistas para maior proveito do trabalhador, mas sim para consolidar a exploração pelo aumento da mais-valia relativa. [...] Em decorrência, o que prevalece são os baixos salários e a intensificação do trabalho para uns e, para outros, o desemprego e a fome.

Assim, temos que a propalada Pedagogia das Competências apenas colabora para o processo de mutilação do trabalhador, extraindo dele o máximo de sua capacidade física e mental e fortalecendo sua alienação, na medida em que prioriza o caráter utilitarista do conhecimento, restringe a experiência formativa ao saber-fazer mecânico e impossibilita a reflexão crítica sobre a realidade.

FORMAÇÃO UNITÁRIA – REALIDADE OU UTOPIA

A discussão sobre trabalho e formação humana passa, primeiramente, pela concepção de sujeito e sociedade a qual estamos nos referindo.

Vivemos numa sociedade de base econômica capitalista e, portanto, marcada pela divisão de classes sociais e mantida pela exploração de uma classe pela outra. Nesse cenário, a escola vem atendendo aos interesses hegemônicos e contribuindo para a manutenção do *status quo*, conforme já apontara Pierre Bourdieu, processo que se fortalece na contemporaneidade a partir de uma visão pragmática e neoliberal de educação. A escola é, assim, determinada pelas condições sociais concretas.

Todavia, contraditoriamente, a escola é também determinante na medida em que garante a apropriação desta realidade por parte de seus educandos, a fim de atender aos interesses imediatos da classe trabalhadora. Para tanto, faz-se necessário pautar suas ações educativas numa teoria científica que possibilite a compreensão do homem em sua multilateralidade, que supere o racionalismo, o positivismo e o empirismo a partir da conjugação entre teoria

e prática para a compreensão da realidade em sua totalidade. Estamos nos referindo à Pedagogia da Práxis, que tem sua base filosófica no materialismo histórico dialético de Marx, cujo programa de educação se baseia em três elementos importantes para a classe trabalhadora, o trabalho, a escola e a práxis político-educativa (SOUSA JUNIOR, 2008).

Embora Marx não tenha se detido a escrever uma obra específica sobre educação, entendia que trabalho e educação deviam fazer parte de um processo único, articulando teoria e prática, e foi dentro desta perspectiva que ele, em colaboração com Engels, propôs uma escola única do trabalho, uma educação para o proletariado que teria como função muni-lo dos instrumentos necessários para sua concreta emancipação. Como um humanista estudioso dos mecanismos da alienação e consciente da mutilação da personalidade provocada pela divisão do trabalho, Marx via na Politécnica a alternativa educacional mais abrangente para dar conta da formação omnilateral (teórica, prática, política, intelectual, etc.), pois, como posteriormente afirmaria Vigostky (2001, p.253), “ao contrário desse trabalho profissional estreito, o moderno trabalho industrial se distingue pelo politecnicismo, cujo valor psicológico e pedagógico leva a reconhecer nele o método fundamental da educação pelo trabalho”.

Postulando o desenvolvimento tecnológico como fundamental para seu projeto de emancipação da classe trabalhadora e pensando numa educação proletária que fosse diferente de uma “educação igual para todos” – algo impossível numa sociedade marcada por desigualdades – Marx e Engels visavam uma escola e uma educação que levasse o trabalhador a perceber a realidade objetiva integralmente, para que viesse a ter atitudes concretas no sentido de mobilizar-se, organizar-se para transformar tal realidade. Para eles, a Politécnica, acompanhada da práxis político-educativa, possibilitaria o acesso ao conhecimento científico atrelado ao trabalho para que o aluno reconhecesse o limite da sua realidade e capturasse a contradição, a base da tomada de consciência que impulsiona a busca pela realização e que, segundo Marx, conduz à luta de classes, à revolução e à transformação social.

Nesse sentido, referindo-se à forma de organização da sociedade capitalista, Vigotsky (2004, p.9-10) afirma que “a fonte da degradação da personalidade, na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade” e acrescenta que

[...] as ideias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista.

Assim, o avanço da tecnologia possibilitado pelo capital e que tem gerado a exploração cada vez maior do trabalhador é, ao mesmo tempo, instrumento para uma educação integral emancipatória, conforme apontado por Marx, ideia esta fortalecida pela concepção de escola unitária em Gramsci (2004, p.33), qual seja:

[...] uma escola única inicial de cultural geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de

orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Diferente do conceito de escola profissionalizante que, para Gramsci, apenas colabora para a perpetuação das diferenças tradicionais (2004, p.49), a Politécnica, explicitada por Marx e defendida por Vigotsky, e a Escola Unitária de Gramsci visam, além da compreensão dos processos de trabalho em sua integralidade, à discussão e à apropriação do mundo real em todas as suas contradições. Para esses autores, a educação é transformadora na medida em que permite a crítica da realidade social, crítica esta decorrente da *práxis* e da compreensão das relações de poder postas.

Tal formação pressupõe, para Gramsci, o desenvolvimento do senso estético do mundo, viabilizado pela inserção ativa na prática, da capacidade de planejar e convencer, do domínio do plano das abstrações e dos processos técnicos de trabalho, além do conhecimento amplo de homem e sociedade e de uma formação política, para que “cada cidadão possa tornar-se um governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 2004, p.50).

Ciente da impossibilidade da neutralidade na educação, Gramsci salienta a importância da formação do professor como intelectual que supere a condição de “preposto do grupo dominante” (GRAMSCI, 2004, p.21), realizador de um trabalho vivo que viabilize a escola ativa e criadora do “novo humanismo”, desenvolvendo a consciência do educando quanto à importância do seu comprometimento na construção de um mundo melhor (MACHADO, 1991, p.141-142), de acordo com o que nos indica Noronha (2010, p.17):

Ao tomar como ponto de partida que o conhecimento é construído no interior de uma *pedagogia da práxis*, bem como a consideração do professor e do aluno como sujeitos históricos que ao mesmo tempo em que *são modificados pelas circunstâncias são capazes de nela atuar, modificando-as*, torna-se possível que uma *práxis* transformadora possa ser desenvolvida no processo pedagógico de formação de professores e alunos dentro de uma perspectiva *politécnica* e não de modo polivalente, flexível e adaptável como propõem as políticas educacionais neoliberais. *Politécnico e unitário* fazem parte do referencial clássico marxista e gramsciano tendo o processo de trabalho como mediador e princípio educativo. *Unitário* tem o significado de síntese da multiplicidade de conhecimentos mediado pela prática histórica. (Grifos da autora).

Esse tipo de escola garantiria, via apropriação inicial da cultura geral, o desenvolvimento amplo e irrestrito das aptidões, tanto intelectuais quanto manuais do educando, capaz de impulsioná-lo a fazer emergir suas inclinações pessoais e profissionais e, assim, possibilitá-lo a fazer sua escolha profissional precedida do seu desenvolvimento multilateral, formando-o como “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige” (GRAMSCI *apud* MACHADO, 1991, p.144).

Na escola única de base politécnica, de período integral e com finalidade claramente definida, diferente da escola de classe que prevalece em nossos sistemas educacionais, o trabalho coletivo é privilegiado em relação ao trabalho individual sem, contudo, desconsiderar a personalidade única de cada indivíduo. Além disso, conforme aponta Machado (1991, p.153), “[...] a verdadeira escola única só é possível sobre a base da escola do trabalho industrial, pois o ensino politécnico pressupõe unidade entre escola e fábrica,

iniciativa criadora e disciplina organizada, trabalho intelectual e manual". Não se trata assim, conforme indica Sousa Junior (2008), da mera união ensino e trabalho, mas desta união ancorada na *práxis* revolucionária, que garantiria a transformação da *classe-em-si* em *classe-para-si*, necessária para a concreta emancipação da classe trabalhadora.

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que as condições materiais concretas, particularmente no que se refere ao avanço tecnológico, seriam, atualmente, propícias para a efetivação da escola única para a formação integral do trabalhador e o pleno desenvolvimento de seu potencial intelectual e técnico. Todavia, no que se refere aos interesses hegemônicos, tal proposta põe em risco as estruturas econômicas vigentes e não deve, portanto, ser fomentada. Conforme indica Kuenzer, "a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a esta formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político" (1999, p.3).

Exercitar o pensamento dialético, compreender a lei geral da contradição, identificar a historicidade dos processos, propiciar uma discussão consciente e pautada na realidade em busca de esclarecer seus múltiplos determinantes, são mecanismos que nos oferecem elementos para que possamos, minimamente, intervir no real e transformá-lo. Compreender que a transformação é processual e a formação humana é um devir, é, por si só, o primeiro desafio a ser vencido, pois não fomos e não estamos habituados a este nível de reflexão. Nosso pensamento cartesiano, fundamentado na filosofia judaico-cristã, nos remete à busca de respostas prontas e, neste caso, o grande desafio é a construção das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar as rápidas mudanças do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se busca eliminar as desigualdades, não é uma meta coerente com o sistema vigente. A lógica dominante não suporta o fim da exclusão, o desenvolvimento pleno para todos, a formação humana em sua integralidade. Contraditoriamente, o mesmo sistema que nega igualdade de oportunidade vê-se enredado em sua própria teia, seja pela ameaça eminente de sua própria implosão, seja pelas atrocidades geradas pela exploração exacerbada.

Longe de assumir o equivocado discurso salvacionista, está claro que a educação sozinha não dá conta de alterar as relações de poder nem interferir na lógica mercantilista instaurada, mas compreender profundamente que sujeito e qual a formação humana que buscamos pode ser o primeiro passo para a transformação necessária.

Para Gramsci (*apud* MACHADO, 1991, p.161), a escola deveria:

[...] permitir o desenvolvimento da individualidade na acepção mais profunda. Isto implica que o educando possa adquirir consciência das relações que o envolvem e entender os nexos que ligam o desenvolvimento da sua personalidade às condições e ao conjunto das relações.

E isso não é pouco. Fazer com que o educando compreenda os processos de trabalho integralmente, permitir que ele realize a crítica da realidade social dominando, para isso, a ciência que explica esta realidade, favorecer-lhe o

acesso ao mundo da *práxis* e proporcionar-lhe uma visão socio-histórica do mundo é um passo decisivo neste processo de transformação contínua das relações sociais. E isso só pode ser realizado com base numa teoria científica que possibilite a compreensão do homem em sua multilateralidade.

Nesse sentido, a questão também passa pela lógica da formação de professores que está posta, esta também desprovida de criticidade e voltada para a atividade isenta de reflexão. Conforme nos lembra Noronha (2010, p.15), há uma “diferenciação de fundo conceitual entre o que pode ser chamado de ‘atividade de formação de professores’ e ‘*práxis* de formação de professores’, entre uma ‘atividade educativa’ e uma ‘*práxis* educativa’”. Tal *práxis* educativa somente se efetiva quando o professor possui, em sua formação e em sua prática, a dupla dimensão teórico-epistemológica e técnico-científica que, infelizmente, não está presente nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares voltados para a formação do educador, bem como nas exigências relacionadas à sua prática cotidiana em sala de aula.

Para reverter esse quadro, necessitamos engajamento e esforço para exercitar a crítica sobre a realidade concreta, permitindo a apropriação desta realidade em sua totalidade, a captura das contradições e a resistência à lógica produtivista que se instala nos sistemas educacionais, ou seja, resgatar o sentido filosófico da *práxis* presente em Marx (NORONHA, 2010, p.10) que implica:

[...] o conceito de sujeito não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim. A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de *práxis transformadora*.

Atingir essa condição não é tarefa fácil, a começar pelos processos de formação de professores em presença que não a vem favorecendo. Todavia, como cientistas da formação humana, faz parte do nosso papel de educadores resgatar, primeiramente em nós mesmos, a sensibilidade e o senso estético, pois a ausência destes nos leva à naturalização da brutalidade e da degradação humana que temos assistido. Do contrário, o que prevalece é a visão fatalista e a postura inerte, resultados do processo de mutilação que também sofremos e ao qual permaneceremos submetidos se não conseguirmos vislumbrar um novo horizonte de emancipação humana sem trair a realidade, sem abandonar a utopia (SUCHODOLSKI, 1984).

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, 2000. 109p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação Tecnológica, Revalorização do Trabalho e Educação. In: FERRETTI, Celso João *et al.* (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um trabalho multidisciplinar**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- FERRETTI, Celso João; SALLES, Fernando Casadei; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Globalização, Trabalho e Formação Humana: Notas para a Problematização da Educação Escolar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, p.198-215, maio 2009.
- GRASMCI, A. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. In: **Cadernos do Cárcere**. Tradução de C. N. Coutinho. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999. **Anais...** Curitiba: UFPR, 1999.
- _____. Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. A proposta socialista de unificação escolar. 2.ed. In: **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.
- NORONHA, Oliinda Maria. Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. **Quaestio**, Sorocaba (SP), v.12. p.5-24, jul. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/176>>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências**: a pedagogia do “novo ensino médio”. Tese (Doutorado em Educação). 2003. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC SP, São Paulo, 2003.
- _____. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1_trabalho/GT09-4739-Int.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3.ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1984.
- TONET, Ivo. **Marxismo e Educação**. Maceió, mar. 2009. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- VIGOTSKY, L. S. Enfoque Psicológico da Educação pelo Trabalho. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A Transformação Socialista do Homem**. Marxists Internet Archive. 2004[1930]. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 10 set. 2010.