


**Conceito de efeito de isolamento e análise das competências  
nas reformas educacionais**


**Concepto de efecto de aislamiento y análisis de competencias  
en las reformas educativas**

**Concept of the isolation effect and analysis of competencies  
in educational reforms**

Alessandro de Melo\*

 <https://orcid.org/0000-0001-6119-5081>

Lucas Barbosa Pelissari\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

**Resumo:** Este artigo trata de um estudo teórico e exploratório sobre as possibilidades do uso do conceito de efeito de isolamento, desenvolvido pelo filósofo marxista grego Nicos Poulantzas (1936-1979), para a análise da noção de competências nas reformas educacionais neoliberais, mais especificamente na Reforma do Ensino Médio (REM). O conceito de efeito de isolamento de Poulantzas auxilia a jogar luz no caráter individualista da formação das novas gerações, adaptadas a um cenário de crise estrutural que caracteriza esse período histórico. Esse caráter pode ser verificado na REM em vários aspectos: nas próprias competências advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), replicadas na REM; na equivalência dos direitos e objetivos de aprendizagem às competências e habilidades; na ênfase no projeto de vida e no empreendedorismo. A tese defendida é que o efeito de isolamento como efeito mediado das competências retira dos sujeitos o horizonte de seu pertencimento à classe social, reduzindo a concepção de mundo à vida individual, aos próprios interesses e necessidades de competição para superar a crise, aprofundando, com isso, uma sociabilidade individualista. Nesse sentido, as competências subjetivas sobredeterminam as competências de conhecimentos, esvaziando, assim, o papel de formação humana da educação.

**Palavras-chave:** Efeito de isolamento. Reforma do Ensino Médio. Reformas educacionais. Neoliberalismo e educação. Nicos Poulantzas.

**Resumen:** Este artículo trata de un estudio teórico y exploratorio sobre las posibilidades del uso del concepto de efecto de aislamiento, desarrollado por el filósofo marxista griego Nicos Poulantzas (1936-1979), para el análisis de la noción de competencias en las reformas educativas neoliberales, más específicamente en la Reforma de la Enseñanza Media (REM). El concepto de efecto de aislamiento de Poulantzas ayuda a esclarecer el carácter individualista de la formación de las nuevas generaciones, adaptadas

---

\* Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: <alessandrodemelo@uepg.br>.

\*\* Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Faculdade de Educação, Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: <lucasbp@unicamp.br>.

a un escenario de crisis estructural que caracteriza este periodo histórico. Este carácter puede ser verificado en la REM en varios aspectos: en las propias competencias de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), replicadas en la REM; en la equivalencia de los derechos y objetivos de aprendizaje a las competencias y habilidades; en el énfasis en el proyecto de vida y en el emprendedorismo. La tesis defendida es que el efecto de aislamiento como efecto mediado de las competencias retira de los sujetos el horizonte de su pertenencia a la clase social, reduciendo la concepción de mundo a la vida individual, a los propios intereses y necesidades de competición para superar la crisis, profundizando con eso una sociabilidad individualista. En este sentido, las competencias subjetivas sobredeterminan las competencias de conocimiento, vaciando así a la educación de su función de formación humana de la educación.

**Palabras clave:** Efecto de aislamiento. Reforma de la Enseñanza Secundaria. Reformas educativas. Neoliberalismo y educación. Nicos Poulantzas.

**Abstract:** This paper is about a theoretical and exploratory study on the possibilities of using the concept of the isolation effect, developed by the Greek Marxist philosopher Nicos Poulantzas (1936-1979), to analyze the notion of competencies in neoliberal educational reforms, more specifically in the High School Reform (HSR). Poulantzas' concept of the isolation effect helps to shed light on the individualistic nature of the training of new generations, adapted to a scenario of structural crisis that characterizes this historical period. This character can be seen in the HSR in various aspects: in the competences themselves, derived from the Brazilian Common Core State Standards (known by the acronym BNCC), replicated in the HSR; in the equivalence of rights and learning objectives to competences and skills; in the emphasis on life projects and entrepreneurship. The thesis defended is that the effect of isolation as a mediated effect of competences removes from the subjects the horizon of their belonging to the social class, reducing the conception of the world to individual life, to one's own interests and needs for competition to overcome the crisis, thereby deepening an individualistic sociability. In this sense, subjective competences overdetermine knowledge competences, thereby emptying the human formation role of education.

**Keywords:** Isolation effect. High School Reform. Educational reforms. Neoliberalism and education. Nicos Poulantzas.

## Introdução

Este artigo trata de um estudo teórico e de caráter exploratório sobre as possibilidades do uso do conceito de efeito de isolamento, desenvolvido pelo filósofo marxista grego radicado na França Nicos Poulantzas (1936-1979), para a análise da noção de competências nas reformas educacionais neoliberais, mais especificamente na Reforma do Ensino Médio (REM). Poulantzas (2019) formula o conceito de efeito de isolamento em sua obra monumental, publicada em 1968, intitulada *Poder Político e Classes Sociais* (doravante PPCS). A obra insere-se na fase inicial da produção de Poulantzas, influenciada pelo marxismo althusseriano e pela concepção de Estado oriunda do pensamento de Lênin. Nela, Poulantzas formula uma teoria política baseada no materialismo histórico e dialético, produzindo a crítica ao economicismo.

A relevância deste trabalho dá-se pelo fato de mobilizar novos aportes teóricos para a pesquisa de políticas educacionais dentro do campo de estudos em Trabalho e Educação. A corrente poulantziana pode colaborar imensamente nas análises concretas da educação na sociedade capitalista, fundamentalmente ampliando as possibilidades de crítica às políticas educacionais neoliberais, que têm nas competências uma âncora importante. Essa corrente, mesmo levando em consideração sua relevância, é pouco disseminada nos periódicos educacionais, com alguma exceção para o campo das políticas educacionais (Stori, 2020), e que, por isso, merece nossa atenção e o desenvolvimento de pesquisas.

O conceito de efeito de isolamento de Poulantzas auxilia-nos a jogar luz no caráter individualista da formação das novas gerações, adaptadas a um cenário de crise estrutural que caracteriza o período neoliberal. Esse caráter pode ser verificado na REM em vários aspectos: nas próprias competências advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são replicadas

na REM; na equivalência dos direitos e objetivos de aprendizagem às competências e habilidades; na ênfase no projeto de vida e no empreendedorismo. A tese defendida é que o efeito de isolamento como efeito mediado das competências, objetivamente presentes na REM pelos elementos já elencados, retira dos sujeitos o horizonte de seu pertencimento à classe social, reduzindo a concepção de mundo dos sujeitos aos seus próprios interesses e necessidades de competição para superar a crise, aprofundando, com isso, uma sociabilidade individualista.

O artigo está dividido em quatro partes, seguidas das considerações finais. Na primeira parte, tratamos do conceito de efeito de isolamento. Na segunda parte, discutimos a noção de competências, utilizando um texto advindo do Seminário Internacional sobre *Formación Basada en Competencias* (Oficina Internacional del Trabajo, 1997) e da literatura corporativa desse período, para compreender as competências sendo gestadas no âmbito empresarial no período neoliberal. Na terceira parte, analisamos o momento de gestação do conceito de competências em alguns documentos educativos seminais dos anos de 1990 a 1996, iniciando com a Conferência de Jomtien, de 1990, e concluindo com o Relatório Jacques Delors, de 1996. Na quarta parte, com base em todo o arcabouço anteriormente desenvolvido, discutimos as relações das competências com a atual contrarreforma do Ensino Médio, especificamente no que se refere ao projeto de vida e ao empreendedorismo.

### **Contribuições do conceito de efeito de isolamento à análise de políticas educacionais**

Como conceito que adentra as análises de PPCS, é necessário localizar o efeito de isolamento no conjunto dessa obra, que se destina à construção da teoria regional do político no modo de produção capitalista, que significa para o autor que: “O objeto do materialismo histórico é o estudo das diversas estruturas e práticas ligadas e distintas (economia, política, ideologia), cuja combinação constitui um modo de produção e uma formação social: podem-se caracterizar essas teorias como *teorias regionais*” (Poulantzas, 2019, p. 19). Essa é a contribuição mais original do livro, que tem três fontes fundamentais: as obras políticas do Marx da maturidade, textos políticos do movimento operário e o diálogo crítico com a ciência política em seu período (Saes, 1998).

Uma das teses fundantes da teoria política de PPCS é a conceituação das estruturas econômica e jurídico-política capitalistas (Poulantzas, 2019), a partir das quais se constrói o conceito de efeito de isolamento. Na caracterização desse nível estrutural, Poulantzas (2019, p. 28) recorre a Marx, apresentando uma síntese:

Quaisquer que sejam as formas sociais de produção, os trabalhadores e os meios de produção permanecem sempre como seus fatores. Mas tanto uns como outros apenas o são em estado virtual, enquanto permanecerem separados. Para qualquer produção, é preciso sua combinação. É a maneira especial de operar essa combinação que distingue as diferentes épocas econômicas pelas quais passou a estrutura social.

Nessa definição, a estrutura social é a forma de operar as combinações entre trabalhadores e meios de produção, base da caracterização do modo de produção em cada época histórica: escravista, feudal, capitalista etc. Essas combinações originam formas específicas de articulação entre regiões da estrutura, conjugando um “todo complexo com dominância” (Althusser, 2015) que define a totalidade social em questão. Nessa esfera, Poulantzas (2019) define três níveis particulares: econômico, político e ideológico.

A articulação dos níveis distingue os modos de produção uns dos outros, havendo, em última instância, determinação de um deles sobre os demais. Poulantzas estava tratando, com isso, do processo de reprodução social, mostrando como ele sempre é sobredeterminado a partir daquela articulação. O conceito de sobredeterminação, na obra de Poulantzas, advém das leituras de

Althusser e da genealogia de Marx, Lênin e Mao Tse-Tung (Melo, 2023). A ideia de sobre-determinação acentua a função dialética da última instância no papel cumprido pelo econômico, dando lugar a uma concepção ampliada de modo de produção. Esse é um resultado fundamental do método aplicado por Marx, conforme explica Althusser: “A dialética é o jogo aberto pela última instância entre ela e as outras ‘instâncias’, mas essa dialética é materialista: ela não joga no ar, ela joga-se no jogo pela última instância, material. Na tópica [estrutura e superestrutura], Marx inscreve, pois, sua posição materialista e dialética” (Althusser, 2022).

Por essa dialética, Poulantzas (2019) demonstra que pode haver defasagens históricas, em um mesmo modo de produção, entre situações específicas de combinações entre os níveis. O mais importante, no entanto, é considerar que tais relações produzem efeitos nos agentes, que são os suportes das estruturas. Esses efeitos têm a função de fixar limites ideológicos nas práticas sociais, estampando e, ao mesmo tempo, ocultando os valores fundamentais das estruturas. No conceito althusseriano de estrutura, esta só existe na medida em que produz esses limites e concorre para a preservação da estabilidade do sistema social. A rigor, nesse caso, a causa (estrutura) só pode ser identificada pelos seus efeitos (limites).

No modo de produção capitalista, as relações sociais econômicas são organizadas pela separação entre o produtor direto e os meios de produção, o que produz duas novidades históricas: a) uma homologia entre relações de propriedade e apropriação real; b) como consequência, a forma como o econômico se relaciona com a estrutura jurídico-política implica autonomia relativa entre os níveis.

“É principalmente dessa separação, que faz do próprio trabalhador um elemento do capital, e do trabalho uma mercadoria, que decorre o caráter do econômico desse modo como processo de produção da mais-valia” (Poulantzas, 2019, p. 35). Essa forma de combinação assenta-se sobre a estrutura jurídico-política, conduzindo a um tipo específico de instituição estatal no campo das práticas sociais. O Estado capitalista assume, assim, a função básica de preservar o sistema de dominação a partir de dois efeitos pertinentes: o efeito de unidade e o efeito de isolamento.

Com o primeiro, o Estado unifica todo um povo/nação, ao mesmo tempo em que os indivíduos se constituem como sujeitos livres, pela armadura do Direito burguês, que legitima a separação entre produtores diretos e os meios de produção e, conseqüentemente, a propriedade privada. É na fase da revolução industrial – grande indústria em Marx –, que essa separação alcança seu auge e se torna a forma dominante de reprodução ampliada do modo de produção capitalista.

O jogo da superestrutura, no qual essas relações não aparentam ser o que realmente são, é determinante para a elaboração do conceito de efeito de isolamento. Poulantzas (2019, p. 123) evidencia a especificidade do Estado capitalista nesse contexto, mostrando o seguinte:

Seus instituições estão organizadas em torno dos princípios de liberdade e de igualdade dos “indivíduos” ou “pessoas políticas”. A legitimidade desse Estado não está mais fundada sobre a vontade divina implicada no princípio monárquico, mas sobre o conjunto dos indivíduos-cidadãos formalmente livres e iguais, sobre a soberania popular e a responsabilidade laica do Estado para com o povo.

A separação entre os produtores diretos e os meios de produção dá-se no mesmo contexto da ascensão da cidadania moderna, pautada pela igualdade formal perante as leis do Estado, dotadas de caráter abstrato e detentoras da função de expressar a vontade e o interesse geral do povo-nação. Esse tipo histórico do cidadão como “sujeito de direito” só foi possível de ser constituído no processo de individualização dos agentes (Poulantzas, 2019).

O trabalhador assalariado é um trabalhador abstrato, ao contrário dos trabalhadores em

modos de produção pré-capitalistas listados por Marx (2011). Estes últimos eram invariavelmente membros de uma comunidade com a qual mantinham uma relação orgânica e que lhes garantia que o trabalho não era algo alheio, mas parte de si e da própria comunidade. O trabalhador assalariado encontra-se fragmentado, desassociado de uma comunidade, individualizado, abstraído de suas relações comunitárias, livre para ser contratado pelo capital, que não o tem como propriedade, mas apenas contrata sua força de trabalho. As condições objetivas da produção não mais lhe pertencem, mas ao capitalista, a quem interessa o resultado da aplicação da força física e mental. É este indivíduo, trabalhador, que se encontra livre no mercado para vender sua força de trabalho, regido pelas relações jurídicas de igualdade jurídica para fazer e desfazer contratos de trabalho.

O efeito de isolamento é, dessa forma, resultado da superestrutura jurídico-política sobre os sujeitos. A cidadania moderna se constitui como a forma dominante da concretização da separação dos trabalhadores e os meios de produção, marcada ideologicamente pela igualdade abstrata: todos são iguais perante a lei. Essa igualdade é o pressuposto do isolamento, que nada mais é do que o borramento da condição de desigualdade real entre trabalhadores e capitalistas. O conceito de efeito de isolamento indica, assim, a forma ideológica de reproduzir as relações de trabalho capitalistas sem a intervenção da radicalização da luta de classes, eliminando do horizonte da vida dos trabalhadores tanto seu pertencimento de classe quanto o fato de que as relações produtivas são relações de exploração de classe.

Saes (1998) sintetiza os efeitos do isolamento ou individualização, que suscitam uma prática econômica alavancada pela vontade própria dos indivíduos, de tal forma que estes passam a agir sem a necessidade de coerção extraeconômica: vendem livremente no mercado sua força de trabalho ao capitalista. Ao mesmo tempo, esse efeito contrapõe-se a uma prática política coletiva dos trabalhadores perante os proprietários dos meios de produção. Esses dois efeitos garantem a reprodução regular das relações econômicas capitalistas, mas saem de graça à classe dominante, já que são efeitos indiretos, derivados da própria estrutura jurídico-política e, portanto, aparecem como naturais à forma social capitalista.

O efeito de isolamento faz desaparecer as lutas de classes do cotidiano dos trabalhadores. Dilui, assim, todas as relações como se fossem interpessoais ou estabelecidas entre diferentes, cada qual cumprindo determinadas funções sociais naturalmente distribuídas entre os sujeitos. “É por causa dos efeitos do jurídico e do ideológico sobre as relações sociais econômicas, sobre a luta econômica, que esta não é vivida como luta de classe” (Poulantzas, 2019, p. 131). O Estado, nesse contexto, aparece ideologicamente como representante dos interesses gerais, e, portanto, sujeito igualmente a disputas, como um campo neutro a ser conduzido e modificado pelo grupo político que ocasionalmente o ocupa via eleições periódicas.

### **Competências como efeito de isolamento**

Segundo Pelissari (2018, p. 63), as pesquisas sobre as competências no Brasil têm uma conclusão em comum: “[...] o fato de o indivíduo, e não mais o posto de trabalho, ser o portador dos requisitos do exercício laboral provou o deslocamento, nas propostas curriculares, do conceito de qualificação para o de competências”. O contexto mundial em que emerge esta discussão, qual seja, o fim do século XX e início do século XXI, pode ser assim sintetizado: fim do regime soviético e consequente vitória definitiva do capitalismo; desregulamentação do mercado, caracterizado por fluxos de investimento entre e através dos países; abertura de mercados; liberalização da produção e do comércio; deslocalização e realocização internacional da produção; blocos econômicos internacionais; migração de força de trabalho; protagonismo de setores privados; e redefinição do papel do Estado. Desse cenário resulta um capitalismo extremamente competitivo, que exige de todos os sujeitos do processo uma constante implicação no avanço da produtividade, da inovação,

da busca de novos mercados, da introdução de novas tecnologias e de novos métodos de gestão do trabalho.

A partir desses efeitos, pode-se definir, de modo geral, o neoliberalismo como um processo de reorganização da política e da economia em benefício da restauração do poder das classes dominantes em nível mundial (Duménil; Lévy, 2004). Esse processo impacta sobremaneira o âmbito da escolarização, passando a requerer novos métodos, formas de organização da escola adaptadas ao racionalismo empresarial e, principalmente, políticas educacionais ditas inovadoras.

A introdução das competências no âmbito educacional é uma derivação direta e imediata da concepção de formação para o trabalho baseada em competências. Desenvolvida a partir dos anos de 1980 e com grande avanço nos de 1990, esse tipo de formação passa a ser assumido, segundo Ducci (1996), como importante para toda a sociedade, a partir de um verdadeiro consenso pelo alto. A autora levanta três razões que determinaram esse processo:

En primer lugar, porque enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valorización de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo [...] Una segunda razón fundamental, es porque este enfoque parece responder mejor que muchos otros a la necesidad de encontrar un punto de convergencia promisorio entre educación y empleo [...] en tercer lugar, porque el enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad internacional, bajo una multiplicidad de formas [...]. La competencia laboral es un concepto dinámico, que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él, en vez de convertirse en víctima pasiva y arrasada por transformaciones sin control (Ducci, 1996, p. 16).

Além da função de desenvolver o bom desempenho individual nas funções laborais, a lógica das competências inclui “[...] conocimientos generales y específicos, y habilidades técnicas como las calificaciones tradicionales, pero contempla además – y éste es el elemento crucial – la capacidad para enfrentar y resolver con éxito situaciones inciertas, nuevas e irregulares en la vida laboral” (Ducci, 1996, p. 20). Essa última característica é o que diferencia competência e qualificação. As competências são um efeito da sociabilidade capitalista, que tem como característica justamente a individualização ou o isolamento. A capacidade permanente de adaptação à mudança e a capacidade de gerir o próprio acervo de competências é algo comum, segundo essa perspectiva, a indivíduos e empresas, e, portanto, uma característica pertinente a toda a sociedade.

Além disso, as competências relacionam-se com uma concepção utilitarista, dito de outro modo, com os resultados apresentados pelos trabalhadores em situações laborais. É por isso que, desde a formação escolar, o desenvolvimento de competências coloca ênfase nas práticas, reduzindo o papel da teoria e dos conhecimentos científicos. Não se torna um indivíduo competente apenas teoricamente ou por instrução, mas, sobretudo, em práticas concretas de trabalho. Tem muito de inconsciente e de já aprendido por emulação, ensaio e erro (Ducci, 1996). Coloca como centro “[...] la práctica del oficio en un ambiente de producción, el aprender haciendo, la abstracción y teorización a partir del empirismo sistematizado y, en fin, el valor intrínseco de la cultura del trabajo productivo” (Ducci, 1996, p. 20).

As competências referem-se à resolução de problemas práticos, e este é um dos grandes lemas das reformas educacionais neoliberais (Fullan, 2002) e um verdadeiro hino da gestão empresarial correspondente (Alles, 2002). Mertens (1996, p. 35) já assinalava as vantagens desse elemento, no âmbito de uma pedagogia orientada por competências: “El hecho de que la competencia signifique resolver un problema o alcanzar un resultado con criterios de calidad, exige que la enseñanza sea de tipo integral: que combine conocimientos generales y específicos con

experiencias de trabajo”.

Pela forma como concebemos as competências, estas se aproximam do que Poulantzas (2019) conceituou como efeito de isolamento. Competências são individuais e, também, individualizadoras. Tendem a ser a base da concorrência entre indivíduos em um cenário de crise social e escassos postos de trabalho, em geral precarizados (Cavalcante, 2018). Nesse contexto, desenvolver competências significa ampliar individualmente as possibilidades de empregabilidade (Reis, 1998), incluindo a forma de autoemprego como o empreendedorismo tradicional ou o empreendedorismo de si, a mais disseminada dentre aquelas que são mobilizadas para o enfrentamento individual da sociedade em crise. Deixar de ser empregado para ser empreendedor passa a ser valorado positivamente (Wolf; Melo, 2014).

Segundo o modelo de Spencer e Spencer (1993 *apud* Alles, 2002), temos cinco tipos principais de competências: motivação; características físicas e respostas consistentes a situações ou informação (destreza e traços de personalidade); conceito próprio ou conceito de si mesmo; conhecimento; e habilidade. Todas, porém, têm em comum o fato de que devem ser desenvolvidas ou já se encontram, potencial ou realmente, nos indivíduos. Cabe a cada qual a responsabilidade por colocá-las em ação nos momentos em que se fazem necessárias.

Os mesmos autores dividem essas competências em dois grandes grupos, de acordo com a maior ou menor facilidade de detecção e desenvolvimento. Os conhecimentos, as habilidades e as destrezas localizam-se no primeiro grupo, enquanto a motivação, o conceito próprio e os traços de personalidade são mais difíceis de se desenvolver e detectar. As análises desenvolvidas por esses especialistas colocam como centrais as competências submersas (segundo o modelo de *iceberg* de Edward T. Hall<sup>1</sup>), como a motivação e o conceito próprio.

Na próxima parte, trataremos das competências no período de sua gestação tal como a conhecemos atualmente, ou seja, com a sua marca neoliberal a partir dos anos de 1990.

## O período de gestação do conceito de competências

O que denominamos como período de gestação das competências trata-se dos anos de 1990 a 1996, e tem como documento inaugural a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990”, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (1998). Esse documento apresenta as competências tal como a tratamos anteriormente e, ainda, amplificadas geograficamente pela sua abrangência internacional. As respostas educativas ao contexto sociopolítico deveriam conter as seguintes diretrizes:

- Diagnóstico de um mundo em mudança e de incertezas, no qual os indivíduos são chamados a desenvolver competências e habilidades para sobreviverem.
- Cultura da paz como forma da sociabilidade.
- As necessidades básicas de aprendizagem, principal conceito advindo do documento da Unesco (1998), constituem-se como necessidades individuais, voltadas para a sobrevivência, resolução de problemas e de conflitos e desenvolvimento pleno das potencialidades nos limites da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho.

---

<sup>1</sup> A imagem desse modelo pode ser encontrada, entre tantos outros sítios da internet, em: <https://rhemfoco.com.br/alem-da-ponta-do-iceberg-as-vantagens-da-entrevista-comportamental/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

- Compartilhamento de valores culturais e morais comuns, que são o solo onde se legitimam as ações individuais.
- Aprendizagem ao longo da vida, flexível frente às mudanças constantes.
- Foco no aprender a aprender, sobredeterminado pelo aprender a ser.
- Centralidade na Educação Básica.
- Os conhecimentos a serem adquiridos na escola devem ser úteis para a vida cotidiana, no sentido da resolução de problemas.
- As avaliações são fundamentais para medir a eficiência do sistema e a qualidade da educação.

Uma leitura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1998), contextualizada a partir do arcabouço teórico já compartilhado anteriormente, nos leva a compreender que as necessidades básicas de aprendizagem se apresentam semelhantemente às competências, pois ambas servem para que os indivíduos saibam lidar com um mundo em mudança e instabilidade, utilizando-se de poucos recursos escolares, que podem ser socializados na educação fundamental, e que seja instrumento de plena adaptação individual às regras da sociedade, por meio de conceitos como resolução de problemas, empreendedorismo e empregabilidade (Melo, 2010).

O relatório produzido por Jacques Delors e sua equipe chegou ao Brasil em 1996, no mesmo ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (Brasil, 1996). No entanto, é mister apontar que, no Brasil, a partir de 1990, foram produzidos documentos importantes para a caracterização da relação entre Educação Básica e profissional e as competências. E a leitura desses documentos nos lega uma densidade analítica que não pode ser desprezada, inclusive ao se tomar como princípio teórico-metodológico os aportes poulantzianos.

Um desses documentos foi produzido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1992, e é intitulado *A educação e os trabalhadores* (CUT, 1992). Os textos do livro foram apresentados no Seminário Nacional A educação e os trabalhadores, realizado em novembro de 1991, em Belo Horizonte. Nesse livro, Marinho (1992) destaca a presença do novo paradigma tecnológico, eletrônico e flexível, que requer um trabalhador qualificado e treinável, capacitado a trabalhar em diversas tarefas e aptos a tomarem decisões, resolver problemas e intervir no processo de trabalho. A autora ainda sintetiza que: “Para isso, é necessário investir em uma formação/educação geral que dê ao trabalhador flexibilidade para a realização de atividades diversas, como operar mais de um tipo de máquina, realizar a manutenção da máquina que opera e elaborar e acompanhar gráficos” (Marinho, 1992, p. 116).

Nessa mesma obra, Fogaça (1992) desenvolve uma reflexão que, além de corroborar com Marinho (1992), aprofunda mais detalhadamente no novo paradigma produtivo e seus impactos no perfil da classe trabalhadora. A tese central da autora é a de que, no novo paradigma, os trabalhadores teriam mais participação nas decisões da produção e mais controle sobre os processos. Ao contrário do paradigma fordista, no qual os trabalhadores seriam meros executores de ordens.

No novo paradigma, o operário qualificado necessariamente “pensa mais e executa menos”, o que significa que o seu bom desempenho depende muito mais dos conhecimentos científicos e tecnológicos, da criatividade e rapidez de raciocínio que possua e do espaço para tomada de decisões, do que de habilidades motoras que são simples respostas a um processo determinado pela máquina (Fogaça, 1992, p. 21).

As competências, para a autora, encontram-se no fato de que boa parte do que caracteriza a qualificação para o trabalho esteja incorporada na subjetividade dos trabalhadores: mais



pensamento na produção, desenvolvimento de habilidades mentais, participação, tomada de decisões, resolução de problemas etc. Corroborando com o documento de Jomtien, para Fogaça, (1992, p. 23), é a Educação Básica que deve prevalecer na qualificação dos trabalhadores, de onde deriva a “ampla base de conhecimentos gerais”, que tanto é útil para a inserção produtiva quanto para a cidadania, em uma sociedade em que prevalece a automação flexível. Reforça o que Marinho (1992) dizia da relação entre formação para o trabalho e para a cidadania, que não mais poderia ser concebida separadamente.

Como contraponto a essa concepção da autora, no mesmo livro – *A educação e os trabalhadores* – temos o capítulo intitulado “LDB: significado, limites e perspectivas”, de Moraes e Conti (1992), no qual criticam a tese da qualificação que esse novo paradigma produtivo flexível traria para os trabalhadores. O paradigma contrário, defendido pelos educadores no âmbito da tramitação da LDB, era o da politecnicidade, destacando-se no período o trabalho fundacional de Saviani (1989) e Frigotto (1991).

Essas divergências demonstram que, no próprio campo do trabalho, havia a possibilidade de disseminação e crítica do paradigma das competências. Essa divisão no campo nos parece presente até os dias de hoje, por exemplo, no Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação, que demarca o que em pesquisa já se percebeu como um esvaziamento do horizonte crítico e revolucionário do marxismo (Buczek, 2022).

Em 1993, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) publicou o documento intitulado “Educação Básica e Formação Profissional” (CNI, 1993), que foi produzido a partir da 6ª Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, realizada pela CNI, entre 12 e 16 de julho de 1993, em Salvador. Existe, nesse documento, algo que o aproxima da concepção de Fogaça (1992): para a CNI, os novos paradigmas de produção tendem a modificar o sistema de hierarquias nas empresas: “[...] as sociedades industrializadas necessitam de uma força de trabalho qualificada, onde a valorização do saber dos trabalhadores, de competências polivalentes, altera a própria organização hierárquica das empresas [...]” (CNI, 1993, p. 8-9). Dessa maneira, percebe-se que, além de uma confusão ideológica no campo do trabalho, havia também uma aproximação com a ideologia do capital nesse período de transição.

Outra proximidade desse documento com o derivado de Jomtien é a adesão da CNI à proposta de universalização da Educação Básica, que é considerada a porta de entrada para a capacidade de contínua formação em serviço, que diz respeito à capacidade de aprender a aprender sempre e em todas as situações. Nesse sentido, a formação não deveria ser focada apenas em um período da vida, mas em toda a vida, já que as mudanças na produção exigem flexibilidade para novas aprendizagens em novos cenários produtivos e sociais.

O novo perfil de trabalhador coloca na frente o pensar sobre o fazer, como já adiantou Fogaça (1992), exigindo qualidades conceituais e operacionais. Nessa perspectiva, é que o novo perfil perpassa por três tipos de habilidades: básicas, específicas e de gestão. Sobre as habilidades básicas, estas se referem ao aprender a pensar e, portanto, superar o que a CNI (1993, p. 20) denomina de “erros típicos do pensamento”: visão estreita, parcialismo, egocentrismo, arrogância, polarização e apego ao juízo inicial (Melo, 2010). As habilidades específicas são centradas no conceito de “empregabilidade polivalente e a longo prazo”, que são concentradas na qualificação profissional. “Trata-se de equipar os sistemas formadores de recursos humanos, em todos os níveis – dentro e fora da empresa – para atender ao trabalhador quando este necessitar aprender e desenvolver, em curta ou longa duração, sua qualificação profissional específica” (CNI, 1993, p. 21). Sobre a habilidade de gestão, esta implica um novo posicionamento dos trabalhadores em relação a si mesmos, ao seu trabalho e ao conjunto das operações, bem como uma mudança de sua relação com as hierarquias. Requer-se que sejam gestores do seu tempo e das suas atividades, bem

como tenham capacidade de cogerir os processos, participando ativamente, colaborando com a empresa, inovando a produção.

A reforçar que a introdução das competências parecia algo acima de uma circunstancialidade geográfica brasileira, em 1994, foi publicado um documento no âmbito da União Europeia (EU), recém fundada no ano anterior, intitulado “Crescimento, Competitividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Livro Branco” (Comissão Europeia, 1994). Nesse documento, sobressai o papel social da educação e da formação profissional: melhoria da competitividade e o restabelecimento do nível de emprego. Para isso, fazia-se mister pensar em uma mudança de largo calibre dos sistemas educacionais, que deveriam se adaptar a uma sociedade da informação e do conhecimento, já que se compreende que educação e formação são recursos face ao problema do emprego.

A meta de maior geração de empregos relacionava-se com “[...] uma melhor adaptação das competências, gerais e específicas, à evolução dos mercados e das necessidades sociais” (Comissão Europeia, 1994, p. 139). Daí a relevância do investimento em capital humano, “[...] para aumentar a **competitividade**, nomeadamente para facilitar a assimilação e divulgação de novas tecnologias” (Comissão Europeia, 1994, p. 140).

A seguir, trazemos uma síntese relativa às competências e de como estas deveriam adentrar os programas de reformas educacionais na UE:

Embora o problema da adaptação das qualificações se coloque essencialmente em relação às competências de níveis inferior e intermédio, **manifesta-se, por outro lado, um défice real num certo número de domínios ligados às aplicações da ciência e da tecnologia e às interações destas com o funcionamento social**: tecnologias da informação, aplicações das biotecnologias, aplicações das regulamentações no domínio do ambiente, qualificações que combinam competências técnicas e competências em matéria de gestão, etc. (Comissão Europeia, 1994, p. 141).

Podemos inferir a existência de uma determinação de primeira ordem, que é a sobredeterminação das competências gerais e de gestão sobre as competências técnicas. Isso pode ser comprovado nas expectativas da UE, que eram a de: “[...] aumentar o capital de formação inicial e a capacidade de adaptação dos indivíduos às transformações profissionais e sociais ao longo da sua vida” (Comissão Europeia, 1994, p. 141). Encontramo-nos diante da mesma temática que vimos no documento da CNI, lançado um ano antes: a valorização do capital humano ao longo da vida, centralizada na oferta de ensino básico e formação inicial e continuada. Assim, mais uma síntese que nos garante verificar a identidade temática internacional:

As competências fundamentais indispensáveis à inserção social e profissional abrangem ao mesmo tempo um perfeito domínio dos conhecimentos básicos (conhecimentos linguísticos, científicos, etc.) e competências de carácter tecnológico e social: capacidade de evoluir e de actuar num ambiente complexo e de grande densidade tecnológica marcado, mais particularmente, pela importância das tecnologias da informação; capacidades de comunicação, de contacto e de organização. Abrangem, sobretudo, a capacidade fundamental de adquirir novos conhecimentos e novas competências, de “aprender a aprender” pela vida fora (Comissão Europeia, 1994, p. 142).

As competências não são adquiridas de uma única vez ou em uma única forma. Elas vão sendo adquiridas por cada indivíduo ao longo da vida, nas suas experiências acumuladas, como fatores subjetivos de enfrentamento das realidades cambiantes, auxiliado por processos de Educação Básica e formação profissional inicial e continuada, “mais curtas e práticas” (Comissão Europeia, 1994, p. 142).

Por fim, o documento que sinaliza o fim desse período gestacional das competências é o

Relatório Jacques Delors, de 1996. Iniciamos por uma particularidade do documento: ele se apoia em outro livro branco da UE, intitulado “Livro Branco sobre Educação e Formação”, lançado em 1995, e que traz a demanda de que se constitua a possibilidade de “certificados pessoais de competências” (Delors, 1996, p. 149). Esses certificados se articulam com o *corpus* conceitual das competências: vinculam-se à prática, aos resultados, às experiências tácitas, não necessariamente ensináveis, já que fazem parte da forma pessoal de confrontar o mundo etc. Delors (1996, p. 149) assim sintetiza a questão:

Existe a convicção de que a concretização generalizada, sob diversas formas, deste sistema de certificados, ao lado dos diplomas obtidos na formação inicial, acabará por valorizar o conjunto das competências e facilitar a transição entre educação e mundo do trabalho. Estas propostas são válidas tanto para diplomados como para não diplomados.

O Relatório Delors ficou conhecido pelos chamados quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares se relacionam com o âmbito individual; afinal, cabe à educação “[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, 1996, p. 16).

As competências, portanto, são construídas em processo contínuo, a partir de uma escolarização básica e de contínuas formações ao longo da vida. É a Educação Básica que fornece o instrumental para a utilização das potencialidades das competências, como um amálgama. A escola, portanto, não é dispensável, e nem o professor. “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (Delors, 1996, p. 19) – desde que isso se vincule à formação para resolver problemas do cotidiano, da cidadania e do mundo do trabalho, como reforça o conceito de competências.

Educação ao longo da vida é a forma como se oportuniza a melhor adaptação dos indivíduos a uma sociedade em contínua e rápida transformação. O aprender a aprender e o aprender a fazer se subordinam, dialeticamente, ao aprender a ser e o aprender a conviver, como valores fundamentais da flexibilidade para resolver situações e o trabalho em equipe (Delors, 1996). Essa competência, já anunciada no Relatório Faure, de 1972, se aproxima das competências de gestão já assinaladas: autonomia e responsabilidade pessoal.

Assim, a responsabilidade individual submete-se a uma necessidade de constante vigilância sobre as demandas crescentes e cada vez mais complexas advindas das mudanças tecnológicas, e o sistema educacional deve igualmente se adaptar a esse cenário.

### **As competências atualizadas nas reformas educacionais neoliberais**

Nesta parte do texto, desenvolvemos uma reflexão sobre a presença das competências na REM. Iniciamos com uma recente contribuição de Ramos e Paranhos (2022, p. 81), que, após apresentarem a trajetória das competências desde os anos de 1990, concluem que:

Sua versão atual tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária. Entretanto, não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, o qual se pode compreender com a ajuda de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como o empreendedorismo de si. Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios.

Ramos e Paranhos (2022) chegam às mesmas conclusões sobre o efeito das competências nas políticas educacionais, pois percebem a individualização provocada pelas competências.

Partindo desse diagnóstico mais amplo, podemos analisar a REM. Para isso, utilizamos três documentos: a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que sistematiza as mudanças legais para instituir a REM (Brasil, 2017a); a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 2018); e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, dos Referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2019).

As competências e as habilidades são centrais nessa REM e acabam sendo as bases para a definição do que se compreende como formação integral, que é central para o discurso da reforma. Esse conceito de formação integral encontra-se tanto na Lei nº 13.415/2017 quanto nas DCNEM. No novo art. 35-A, da Lei nº 13.415/2017, elaborado com a REM, a formação integral aparece subordinada ao projeto de vida e desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (§ 7º) (Brasil, 2017a). Essa trama é mais bem elaborada no art. 6º da Resolução nº 3/2018, das DCNEM: “I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 21).

A sobredeterminação do projeto de vida individual sobre os elementos da autonomia, comportamento cidadão e protagonismo é visível nessa concepção de educação integral. Da mesma forma, é evidente a sobredeterminação do aspecto socioemocional sobre os aspectos físicos e cognitivos, que a ele se subordinam para a construção do projeto de vida.

Os conceitos de competências e habilidades demonstram essa subordinação, como aparece no art. 6º da Resolução nº 3/2018, que repete o exposto na Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b):

VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados (Brasil, 2018, p. 21).

Ao apropriar-se de uma forma jurídica, que se evidencia na letra das leis de reformas educacionais, o uso das competências leva a uma falsa interpretação de que elas levam ao desenvolvimento integral, na forma do cosmopolitismo (resolução de problemas), que são mobilizadas em todas as situações da vida. No entanto, a mobilização a que se refere é subordinada ao elemento da individualização, adaptação a um mundo incerto e em frequente mudança e competitividade, na forma de performatividade (Melo; Marochi, 2019).

Quanto às habilidades, o elemento central é como se coloca em prática o que se aprende na escola. Como já afirmava Ramos (2001), o pragmatismo é a epistemologia da pedagogia das competências. Aprender só tem sentido se for para colocar em prática em situações que exigem resolução de problemas individuais e sociais. No art. 7º das DCNEM, lemos isso claramente:

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em

práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 21).

Aqui a triangulação entre demandas complexas da vida cotidiana, cidadania e trabalho abarcam o leque de atuação individual, no qual se situa o efeito de isolamento. É a marcação da vida a que se refere o neoliberalismo: que cada um atue nos limites de sua vida própria e cotidiana (do trabalho e da cidadania).

O projeto de vida é uma das formas em que se materializa essa individualização, e sintetiza todos os elementos anteriores: competências, habilidades e formação integral. Podemos dizer que o projeto de vida é, para cada indivíduo, a sua demanda complexa mais importante a ser resolvida, ainda mais se considerarmos o diagnóstico sobre a sociedade feito nos discursos sobre as reformas educacionais neoliberais: sociedade da informação, pautada pela criatividade, desafiada por questões socioculturais e ambientais; volatilidade e mudança permanente, tal como dispõe a Portaria nº 1.432/2018, ao tratar dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, que são: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo (Brasil, 2019).

O sujeito típico formado como resultado do efeito de isolamento nas competências é o empreendedor, cujas características são as seguintes: capacidade constante de adaptação, de conhecimento sobre o contexto do negócio, busca do autoconhecimento (controle socioemocional), não acomodação, determinação, resiliência, inovação na empresa ou no próprio negócio, busca e criação de oportunidades e pragmatismo nas ações. No contexto da REM, nos Itinerários Formativos, o empreendedorismo aparece como resposta individual ao cenário de “[...] uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente [...]” (Brasil, 2019, p. 94). O empreendedorismo, nesse caso, cumpre o papel de sobredeterminação em relação aos demais aspectos. Nesse Eixo Estruturante, destacamos o chamado Foco Pedagógico do Empreendedorismo:

Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2019, p. 94).

Os termos são enfáticos: protagonismo da própria trajetória, autonomia, foco, determinação, objetivos e aspirações pessoais, projeto pessoal – todos eles compõem um quadro normativo que designa uma formação utilitarista, adaptada e individualista, sendo os elementos sociais, como da cidadania e do mundo do trabalho, subordinados aos projetos pessoais do empreendedor.

### **Considerações finais**

O estudo aqui desenvolvido a respeito do conceito de competência a partir do arcabouço conceitual piagetiano do efeito de isolamento nos permite compreender como se dá a relação entre educação e sociedade capitalista, por meio da formação humana e profissional e da

subordinação da educação escolar às demandas da reprodução ampliada do capital. Acreditamos ter acumulado reflexões que permitem apontar as potencialidades desse conceito de Poulantzas para as análises das reformas educacionais neoliberais, ampliando o escopo crítico dos campos das políticas educacionais e do trabalho e educação.

A reprodução social necessita de processos de reprodução dos indivíduos, de tal modo que estes não se compreendam como sujeitos coletivos, pertencentes a uma classe social que se coloca em oposição frontal aos interesses do capital. Como afirma Althusser (1980, p. 9): “A condição última da produção é, portanto, a reprodução das condições da produção”. Para produzir e continuar produzindo, é preciso reproduzir as forças produtivas e as relações de produção já existentes, e essa reprodução ocorre fora da produção, como na escola, e deve garantir a diversidade de competências e habilidades demandadas pela divisão social e técnica do trabalho.

É no sistema escolar capitalista que essa qualificação diversificada tende a se reproduzir, ou seja, fora da produção, ou em aliança com ela, como se prevê nas práticas da REM. Aprende-se na escola saberes práticos, mesmo que não diretamente vinculados à produção direta. É esse o papel das competências, que se referem também a regras e valores que todos devem observar, ainda mais crucial em momentos de crise social, como a que vivenciamos a partir dos anos de 1990, período de ascensão do conceito de competências.

As competências, ensinadas na escola, tendem a reproduzir a sujeição à ideologia dominante, bem como o manejo prático dessa ideologia na vida cotidiana. É exatamente o que acontece com a introdução das competências nas políticas educacionais, visto que todo aparato educacional se subordina ao efeito de reprodução das competências necessárias a cada contexto específico.

É redutor apontarmos que o propósito das reformas educacionais neoliberais é preparar força de trabalho barata. Esse é um aspecto, mas tão importante quanto é o objetivo de formar pessoas que não somente aceitem o sistema, mas que queiram realmente que ele funcione, e que colaborem com sua força de trabalho e disposição subjetiva para que isso ocorra, que aceitem as hierarquias sociais, que o sucesso ou fracasso é sempre função das ações individuais. O efeito de isolamento trata justamente dos mecanismos estruturais que fazem com que os indivíduos se sintam como uma ilha, e que vejam nos demais não seu horizonte, mas seu limite, como concorrentes atrás de recursos escassos: empregos, qualificações etc. Esses mecanismos são produzidos fora da escola e da produção, mas incidem radicalmente no funcionamento do aparelho escolar e na produção capitalista.

A REM, em continuidade histórica com a genealogia das políticas educacionais neoliberais desde os anos de 1990, são um exemplo de como se materializa o efeito de isolamento pela pedagogia das competências. Nestas existe fortemente arraigada a intencionalidade de produzir uma formação em massa de uma juventude adaptada e submissa ao cenário social de crise do capital. Em benefício da reprodução social, a proposição é o fortalecimento da individualização, com a introdução de práticas como o projeto de vida, o empreendedorismo (e o abandono da empregabilidade como meta formativa), os itinerários formativos etc., que somadas ao expurgo das humanidades e de outras disciplinas, como Educação Física e Artes, reforçam o caráter pragmático das competências: mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para colocar em prática na vida cotidiana, na cidadania e no trabalho.

O confronto ao projeto burguês de educação só é possível recuperando conceitos e lutas que visem o desenvolvimento do pertencimento à coletividade, e uma concepção integral de ser humano, superando a fragmentação, o esvaziamento e a subordinação dos indivíduos às posições de trabalho precarizados ou à adaptação ao desemprego. Temos, no Brasil, acumuladas décadas de

estudos e pesquisas sobre uma concepção de politecnia, ou de práticas em escolas de movimentos sociais como as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Tais experiências, já também qualificadas teoricamente, podem nos favorecer no salto para uma educação vinculada à integralidade da relação entre trabalhadores e trabalho.

## Referências

ALLES, M. A. **Dirección estratégica de recursos humanos**. Gestión por competencias: el diccionario. Buenos Aires: Granica, 2002.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALTHUSSER, L. **Por Marx**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

ALTHUSSER, L. A propósito de Marx e a história. **A Terra é Redonda**, [s. l.], 15 abr. 2022. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-proposito-de-marx-e-a-historia/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (\*). Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 94-97, 5 abr. 2019.

BUCZEK, Y. G. O. **Estamos tratando da luta de classes e da revolução?** A apropriação do marxismo pelo GT Trabalho e Educação da ANPed Sul. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

CAVALCANTE, R. G. **Reforma trabalhista e projeto educativo empresarial**. Os limites da educação no projeto neoliberal. Curitiba: Appris, 2018.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (org.). **A educação e os trabalhadores**. São Paulo: Scritta, DNTE, CUT, 1992.

COMISSÃO EUROPEIA. **Crescimento, competitividade, emprego**. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Livro Branco. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1994.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação básica e formação profissional**: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DUCCI, M. A. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIA LABORAL: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS, 1996. **Anais [...]**. Guanajuato: OIT, CINTERFOR, CONOCER, 1996. p. 15-26.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. O imperialismo na era neoliberal. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 1, n. 18, p. 11-37, 2004.

FOGAÇA, A. Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. *In*: CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (org.). **A educação e os trabalhadores**. São Paulo: Scritta, DNTE, CUT, 1992. p. 13-46.

FRIGOTTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *In*: SILVA, T. T. (ed.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 254-274.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

MARINHO, M. R. N. As reflexões do movimento sindical sobre educação. *In*: CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (org.). **A educação e os trabalhadores**. São Paulo: Scritta, DNTE, CUT, 1992. p. 115-135.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MELO, A. de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MELO, A. de. A dialética materialista: princípios, diálogos e pesquisa em Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.20334.001>

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade. Categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e203727, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>

MERTENS, L. Sistemas de competencia laboral: surgimento y modelos. *In*: SEMINÁRIO



INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIA LABORAL: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS, 1996. **Anais** [...]. Guanajuato: OIT, CINTERFOR, CONOCER, 1996. p. 27-40.

MORAES, I. N.; CONTI, R. LDB: significado, limites e perspectivas. *In*: CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (org.). **A educação e os trabalhadores**. São Paulo: Scritta, DNTE, CUT, 1992. p. 89-113.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas**. Montevideo: Cinterfor, 1997.

PELISSARI, L. B. **As políticas públicas de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2014: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>

REIS, V. P. F. O perfil da empregabilidade: o desafio do autodesenvolvimento. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, jan./abr. 1998.

SAES, D. A questão da autonomia relativa do Estado em Poulantzas. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 1, n. 7, p. 46-66, 1998.

STORI, R. O Estado, o estatismo autoritário e as políticas públicas na concepção de Poulantzas. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, e2017052, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.17052.023>

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 23 jan. 2024.

WOLF, L.; MELO, A. de. A pedagogia vai ao porão: notas críticas sobre as assim chamadas “pedagogia empresarial” e “pedagogia empreendedora”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p. 191-203, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640356>

*Recebido em 10/11/2023*

*Versão corrigida recebida em 22/01/2024*

*Aceito em 23/01/2024*

*Publicado online em 31/01/2024*