

EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO: A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS EM ANÁLISE

Sueli Menezes Pereira

Resumo

Com o objetivo de identificar os interesses do capital nas políticas para a educação básica e formação de professores para este nível de ensino, este texto é resultado de uma pesquisa de caráter teórico, tomando como referência as "Diretrizes Curriculares para a Educação Básica" e as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena", cuja concepção nuclear tem na noção de "competência", a orientação dos cursos. Buscando evidenciar os interesses mascarados por conta das determinações legais, conclui-se que o capital investe em formação por "competências", correspondendo a uma epistemologia adaptativa dos sujeitos aos modos de produção, numa perspectiva pragmática voltada para o "aprender a fazer", o que se identifica com a formação para a "qualificação", numa reafirmação do tecnicismo.

Palavras-chave: educação básica, formação de professores, competências, qualificação.

BASIC EDUCATION AND TEACHER EDUCATION ON THE DEMANDS CONTEXT OF THE PRODUCTIVE WORLD: THE FORMATION BY COMPETENCES IN ANALYSIS.

Abstract

The aim of to identify the capital interests on the politics for the basic education and teachers formation for this level of learning, this text results from a theoretical research based taken as references the "Curriculum Directives for Basic Education" and the "National Curriculum Directives for Teachers' Formation of the basic education, Bachelor Degree", which the core design is underlined by the notion of "competence" guide the courses. Trying to make evident the interests masked by legal definitions, was conclude that capital invest in "competences" corresponds to an adaptive epistemology of the subjects to the production modes, in a pragmatic perspective turned to a "learn to make" which identifies with the formation for "qualification" in a reaffirmation of technicism.

Key Words: Basic education, Teachers formation, Competences, Qualification.

Introdução

As exigências legais para a educação básica e para a formação de professores para este nível de ensino no Brasil investem em novas qualificações requeridas no mundo do trabalho, nas quais se destaca uma orientação voltada para a formação de competências que, conforme Kuenzer (2008), é um tipo de formação que “assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”, indicando que a reestruturação mundial dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal (HILL, 2003). Isso se explica pela crise do capital, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista e sua substituição por formas de produção flexíveis, de inovação tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, para o qual são demandadas novas exigências de formação a serem empreendidas nas agências formadoras e no próprio processo produtivo, determinando um modelo de organização administrativo-pedagógica que tem, em práticas participativas e flexíveis, a sua dinâmica.

Ancoradas, portanto, na lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho, as instituições formadoras voltam seus objetivos para racionalizar, adequar e otimizar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado, levando educando e educador a relacionar vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica.

Esses propósitos estão expressos nos princípios e propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – e legislação complementar, indicando a importância da educação no conjunto dos interesses do capital, o que confirma que os desafios do mundo do mercado interferem de forma significativa e determinante nas políticas educacionais.

Neste prisma, faz-se necessário um aprofundamento da questão no sentido de elucidar a ideia de competência na educação, ou como um conceito pedagógico universal de valor social, ou como uma mistificação da antiga discussão sobre mudanças das “qualificações” no capitalismo. Isso importa se considerarmos que a defesa de uma maior atenção à educação tem como suporte as agências multilaterais financiadoras da educação e seus discursos não vêm acompanhados de uma reflexão crítica sobre as consequências nefastas advindas da

internacionalização econômica, na qual a maioria das nações do Terceiro Mundo participa subordinadamente (OLIVEIRA, 2001).

Com a finalidade, portanto, de evidenciar os interesses mascarados nas políticas educativas para a educação básica e formação de professores para todas as licenciaturas por conta das determinações legais e sua ampla gama de atribuições, com base em “competências”, a proposta deste texto é abordar as implicações do mundo da produção na educação básica e na formação de professores através das normas legais, tomando como referência as “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica”, especialmente, a Resolução CNE/CEB 3/1998 e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena” expressas no Parecer CNE/CP 009/2001 que, referendado pela Resolução CNE/CP 1/2002, tem na noção de “competência”, a concepção nuclear para a orientação dos cursos.

Concentramos nossa atenção na educação básica e na formação do professor licenciado, procurando compreender o novo perfil do profissional determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e sua relação com o contexto neoliberal em tempos de reestruturação produtiva no âmbito da acumulação flexível.

Para tratar do assunto, inicialmente, fazemos uma análise da importância que assume a escola básica para o capital, trazendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o que conduz ao tipo de professor que está sendo proposto para este nível de ensino. Em seguida, uma análise da proposta de formação de professores expressa nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena”. Por fim, considerações sobre as estratégias do capital na educação, de modo a contribuir na discussão sobre o assunto, possibilitando ao profissional da educação maior compreensão das políticas neoliberais diante do compromisso com a educação básica.

A educação básica no contexto do capital

Tratar da formação de professores para a educação básica importa compreender a importância da própria educação básica para o capital, considerando que este nível de ensino formalizou-se como categoria do pensamento liberal na perspectiva de direito formal dos povos a partir da consolidação do capitalismo como modo de produção

dominante, tendo, especialmente na educação elementar, a forma de socializar e preparar os indivíduos para atuar na sociedade que se afirmava na produção fabril.

Ramos (2002, p.29) enfatiza esta posição, afirmando:

Concebida como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela (educação básica) consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais.

Na atualidade, a escola básica é objeto de atenção especial dos organismos internacionais financiadores da educação (FRIGOTTO, 2001), o que se justifica com as transformações no mundo do trabalho pelas quais passam os países de capitalismo avançado desde meados da década de 80, configurando o mundo produtivo com base na flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores. São as novas exigências da produção.

Isso se confirma com Lauglo (1997) que, tomando como base o Relatório do Banco Mundial de 1995, intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”, identifica a educação básica, no contexto geral da educação, como o mais importante foco de atenção desta agência, o que impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, através da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital.

Para o Banco Mundial, há a concordância de que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. Isso repercute nas sociedades atuais no direito à educação básica efetivado através da oferta de escolarização a toda a população, o que é visível na realidade brasileira com a ampliação das matrículas, motivada por uma obrigatoriedade movida por incentivos financeiros através de fundos, especialmente para o ensino fundamental e, agora, ampliados para atingir os demais níveis da escolaridade básica, do que se pode dizer que a exclusão da escola não se dá mais pelo acesso.

Em contraposição, a qualidade é determinada por governos e organismos internacionais que vêm articulando discursos com ênfase na Educação Básica e na relação da educação com o conhecimento, na perspectiva de superação de um modelo de trabalhador forjado no fordismo e no taylorismo. Para o modelo de acumulação flexível, é necessário um novo tipo de trabalhador, não mais dotado de conhecimentos específicos e parciais, formados na lógica da “qualificação”, mas uma formação por “competências”, em termos de conhecimentos básicos e polivalentes.

Se, antes, os requerimentos da formação profissional estavam diretamente ligados ao posto de trabalho e à qualificação para uma função, agora a defesa é por uma formação genérica, polivalente, flexível às mudanças dos processos de trabalho, o que explica a proposta de formar o cidadão para “*adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento*” (BRASIL, CNE/CEB/Resol. 3/98).

Isso se confirma com Hill (2003, p. 27), quando enfatiza que a escola, para o capital, através de seus profissionais, é um instrumento do sistema que deverá estar voltada para “o desenvolvimento e força *da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho*” (grifos do autor).

Sobre este aspecto, continua o autor:

Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham *da mais alta qualidade possível* (HILL, 2003, p. 27).

A qualidade exigida pelo capital com ênfase no modelo por competência, caracteriza-se como uma formação de caráter psicológico, identificando este tipo de formação. É o que nos dizem estudiosos do assunto.

Ramos (2002, p.39) identifica a noção de competência como originária das ciências cognitivas e “surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais”.

Deluiz (2001), por sua vez, afirmando sobre a matriz condutivista/behaviorista do processo de trabalho com base em competências,

identifica seus fundamentos na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom, guardando forte relação com o objetivo voltado para a eficiência social e, neste aspecto, enfatiza que “há uma sobrevalorização de aspectos atitudinais (*o saber-ser*) que conferem ao modelo de competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos” (DELUIZ, 2001, p. 2). Nesta ótica, a formação por competência indica uma formação para a submissão, de modo que o capital exerça maior controle sobre o emprego e sobre a ação da força de trabalho.

Harvey (1992, p.119) observa que:

A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital [...] envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho, como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais e propensões psicológicas desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições e educacionais, pelos vários setores do Estado e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.

Considerando os aspectos psicológicos envolvidos na formação por competências, a escola básica se afirma como instrumento dos interesses das relações de produção, preparando melhor o homem para “*suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza*” (BRASIL, CNE/CEB/Resol. 3/98, Art. 2º, I), o que se caracteriza como uma formação de aspectos atitudinais e comportamentais.

Neste processo, de modo a aproximar a escola e o mundo do trabalho, a valorização dos saberes dos trabalhadores, não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado, prioriza a prática como referência para a formação dimensionada para uma visão pragmática, do que se pode considerar que as competências profissionais

são construídas ao longo da trajetória de vida do profissional pelo compartilhamento de experiências e práticas coletivas.

Assim, a formação de competências ocorre pelo fato de os novos processos de produção demandarem do trabalhador não somente o conhecimento técnico, mas também a valorização dos saberes construídos na prática colocados como atributos subjetivos postos em jogo na realização das atividades profissionais, identificando que a emergência da noção de competência está fortemente associada a novas concepções do trabalho, agora baseado na flexibilidade e na reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, de modo que o trabalhador mobilize conhecimentos técnicos e tácitos para “resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho” (DELUIZ, 2001, p.3). O que importa são os resultados no processo produtivo.

Esta questão nos leva a afirmar com Santomé (2001, p. 52) que os processos de trabalho não investem:

[...] no desenvolvimento de destrezas, de análises, avaliação e crítica, bem como do trabalho de conteúdos culturais com maior poder de mobilização social, de outros conteúdos que possam dotar cada cidadão e cidadã de um maior caudal de recursos para corrigir as disfunções da sociedade presente.

Continua o autor:

Num modelo de sociedade onde apenas poucas pessoas podem participar na tomada de decisões acerca dos modos de produção, distribuição e consumo, não é de esperar que o **debate democrático** (grifo do autor) sobre os conteúdos, as destrezas, os procedimentos, e os valores que é preciso fomentar nas novas gerações acabe por ser uma das disciplinas prementes. Normalmente será algo que se furtará à sociedade para passar a ser decidido por grupos de pessoas um tanto ocultos” (SANTOMÉ, 2001, p. 52).

Na perspectiva de formar o trabalhador em consonância com os interesses do mundo do trabalho, salientam-se as políticas de formação de professores, indicando a necessidade de compreensão lúcida das políticas educacionais de modo que estas não sejam implementadas de

modo a formar professores em uma perspectiva que tende para a dissociação entre ensino e pesquisa, para a dissociação entre teoria e prática, colocando como centro de atenção um reforço no tecnicismo pela priorização da prática, fazendo do “aprender a fazer” o fator de maior relevância na formação do professor.

A formação de professores para a educação básica: o que propõem as Diretrizes Curriculares

A tônica da discussão sobre formação de professores para a educação básica tem seu foco tanto na formação inicial como na formação continuada, isso se traduz, por um lado, como uma necessidade para que a educação formal atenda aos propósitos das políticas educacionais descentralizadas, nas quais os professores deverão assumir, como responsáveis primeiros, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, o compromisso com a construção da autonomia escolar. Assim, deverá ocupar este espaço com vistas ao resgate da função social da escola voltada para a formação do cidadão, tanto para compreender, como para compreender-se como sujeito numa sociedade em constante transformação, aprender e poder continuar aprendendo de modo a situar-se criticamente no contexto em que se insere e nele participar, produzir e consumir.

Por outro lado, as políticas educacionais sinalizam para uma relação direta da educação com as exigências do mundo do trabalho, evidenciando a necessidade da formação de professores para a educação básica de modo a formar o pessoal adequado aos novos modos de produção, o que se explica pelas:

[...] transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigindo das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida (...). Neste contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política (Parecer CNE 009/2001, p. 9)

Para tanto:

[...] a formação de professores como preparação profissional passa a ter um papel crucial no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (Parecer CNE 009/2001, p. 11)

Os argumentos principais a estas questões estão elencados na própria legislação que, alicerçada na prática pedagógica, coloca a sua ênfase no trato dos conteúdos, da avaliação, da organização da escola, enfim, em um conjunto de “competências” necessárias à atuação profissional que, a partir da prática, se constituem nos fundamentos da formação.

Dizem as diretrizes:

Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 13).

A linguagem utilizada na legislação permite-nos observar, com Dowbor (1998), que parece estarmos assistindo a uma profunda mutação do próprio papel da educação no processo de reprodução social, o que exige uma leitura crítica dos propósitos do capital que tradicionalmente fez da educação um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o, de certa maneira, com conhecimentos técnicos para que “possa vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe, o que caracteriza, conforme Frigotto (1984), a educação no contexto da teoria do capital humano.

O atual recurso do capital para isto se traduz no princípio orientador básico para os cursos de formação de professores que, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, está na concepção de “competência”, compreendida no documento citado, como a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos transformando-os em ação, “*competências necessárias para atuar no novo cenário*”, reconhecendo-

as “*como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida*” (CNE/CP, Par. 009/2001, p. 11).

As diretrizes justificam a importância da noção de competência como concepção nuclear na formação do professor, tendo em vista a necessidade de superar a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação adquiridos em experiências pedagógicas anteriores ou construídas na prática e vivência do cotidiano escolar, assim como pela formação insuficiente que tiveram e que têm em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos, ou pelo tratamento inadequado dos conteúdos, tudo isso associado à falta de clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender em razão de precisar saber mais do que vai ensinar e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino, enfim, nas condições de “qualificação” até então oferecidas ao professor, justificativa que traz para a discussão as noções de **qualificação** e de **competência**.

Lembramos que “qualificação” foi a exigência de formação dos anos 60, no Brasil, no contexto do modo de produção rígido e da produção em escala, o que se altera com a flexibilização do modo de produção. Esta ideia é corroborada por Ramos (2002), para quem a qualificação se identifica com o regime taylorista-fordista, associada a uma visão estática do mundo do trabalho, enquanto a competência, por sua vez, emerge dos novos modos de produção, sendo afeta à dinamicidade e à transformação, o que indica que, apesar de a qualificação e competência não serem noções opostas, há uma tensão que as afasta e as une dialeticamente.

Para Ramos (2002), a “qualificação” é um conceito consolidado na sociologia, pelo menos nos limites em que se organizam as relações formais de trabalho remetendo-se, simultaneamente, à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado.

Com isso, ao tratar da formação de professores, Ramos (2002) evidencia um deslocamento conceitual da qualificação e da formação humana para o modelo de competências, indicando uma interface da formação profissional do professor no contexto da relação educação-trabalho, pela qual a noção de competência situa-se como uma nova mediação, ou como uma mediação renovada pela acumulação flexível do capital não substituindo nem eliminando, no entanto, a noção de qualificação. Neste caso, a competência aparece como algo concreto que

manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção.

Não discordando de Ramos, identifica-se a posição de Deluiz (2001), que compreende a qualificação como um deslocamento de conceito na sociologia do trabalho, ocasionado pelo atual estágio do capitalismo flexível.

Para esta autora (2001, p. 2-3):

O tradicional conceito de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade dos salários, aos cargos e à hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo.

Quanto ao modelo de competências, a autora pontua que:

[...] importa não só a posse dos saberes disciplinares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo de competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores (DELUIZ, 2001, p.3).

Neste prisma, qualificação representa a capacidade potencial do trabalhador de realizar atividades de trabalho, enquanto a competência se relaciona com alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades dessa capacidade potencial, o que se traduz na ênfase aos conhecimentos nas Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, pelas quais:

[...] os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao

desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (Parecer 009/2001, p.32).

Isto indica, conforme Parecer CNE/CP 009/2001 (p.28-29), que, na formação docente:

[...] a construção de competências deve se referir aos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (...) (o que) deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

A competência, assim, expressaria a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto (RAMOS, 2002). Para tanto, a concepção, o desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação de professores devem “*definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; torná-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação*” (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 35-36).

Neste processo, a ênfase das competências está no conhecimento construído “*na*” e “*pela*” experiência, pois, como o próprio documento legal diz (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 47):

[...] é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto de aprender a “ser” professor.

Diz ainda o Parecer 009/2001(p.48):

Entretanto é preciso deixar claro, que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

A partir do pensamento de Schwartz (1990), Ramos (2002) explica a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação de modo que toma lugar o saber-fazer proveniente da experiência ao lado dos saberes mais teóricos, tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da *implicação subjetiva* no conhecimento, a competência desloca a atenção para a atitude, para o comportamento e para os saberes dos trabalhadores, adquiridos na prática do trabalho e, assim, destaca-se a dimensão experimental da qualificação a ser expressa coerentemente pela noção de competência. Reafirma-se, portanto, a competência como uma valorização da dimensão experimental da qualificação, processando-se à custa do enfraquecimento, especialmente, da dimensão social.

É importante salientar que o domínio do processo de trabalho faz apelo às qualificações tácitas dos trabalhadores, pelas quais a dimensão experimental da qualificação se reporta à capacidade dos indivíduos de gerir, individual ou coletivamente, os processos de trabalho, o que não contradiz a legislação educacional em questão, pela qual a integração teoria e prática “*implica uma reflexão e toda a reflexão implica um fazer ainda que este nem sempre se materialize (...). Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz*” (Parecer 009/2001, p. 55).

Estas propostas se materializam na Resolução CNE/CP 1/2002 que, referendando a competência como concepção nuclear da formação docente (Art.3º. I), coloca os conteúdos como meio e suporte para a construção de competências (Art. 3º. II,c), evidenciando que a prática é o pilar de sustentação das competências.

Com base nestas determinações, cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede outra organização do percurso de aprendizagem, no

qual o “*exercício das práticas profissionais*” e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central. Estas exigências evidenciam que as relações institucionais entre o mundo do trabalho e do sistema educativo, através da noção de competência, forçam a aproximação entre ambos, com base em práticas individualizantes, colocando na escola a responsabilidade com a formação do trabalhador e é nesta ótica que se forma o professor.

Ramos (2002) acrescenta que a validação das aquisições profissionais faz com que o lugar de trabalho também se transforme em formador por excelência, do que resulta o sistema de formação inicial e contínua, associado aos processos de investigação de novas competências, visando preparar os trabalhadores, não para o exercício de uma especialidade, mas para poder reconverter-se permanentemente, o que força a escola a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares.

Com isso, reafirma-se a dimensão experimental relacionada ao conteúdo do trabalho, pelo qual são valorizados os saberes tácitos, uma forma de conhecimento essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, sempre aprendidas através da experiência subjetiva.

Isto considerado, permite compreender as artimanhas do capital na educação e pressupõe observar que as propostas das diretrizes curriculares para a formação de professores com base em “competências” têm sua ênfase na “qualificação” técnica do professor e, portanto, em conteúdos a-históricos e descontextualizados, deixando de lado a sua formação como pessoa e como cidadão, o que requer, em contraposição, uma formação política que permita ao profissional da educação a compreensão das questões socioeconômicas envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, possibilitando-lhe autonomia para tomar decisões lúcidas no contexto em que se insere, respondendo aos interesses sociais.

Nesta direção, uma formação docente voltada para os interesses sociais requer não só uma formação técnica com base em competências práticas, mas a ampliação da formação de modo que os profissionais respondam às novas tarefas e aos desafios que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante com a finalidade de inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como de aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação mais ampla com a sociedade.

Entende-se, com Arroyo (1998), que a formação de professores para esta tarefa deverá trabalhar com a democratização do saber, a construção da cultura e do conhecimento, com a compreensão do significado social e cultural dos símbolos construídos e que o cercam. Para isso, a humanização do “ser” é o objetivo da ação educativa, o que não ocorre dissociado do mundo real, tanto da realidade social, como individual das pessoas, visto que a escola é uma instituição social no conjunto das instituições sociais e, portanto, faz parte do processo de construção e reconstrução da sociedade.

Assim, formar professores é “humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética”. Compreender esse todo leva a um aprofundamento da teoria e poderá finalizar com uma nova prática político-pedagógica e “é sobre essa dinâmica da produção-reprodução histórica do ser humano que a teoria pedagógica reflete ou deveria refletir” (ARROYO, 1998, p.144 -145).

É um compromisso voltado para uma nova cultura de formação em instituições educativas, cuja estrutura organizacional administrativo-pedagógica observe a relevância de fatores intra e extraescolares e, neste contexto, faz-se necessária uma atualização permanente dos professores formadores. São eles os responsáveis primeiros pela condução deste processo.

É preciso uma cultura que se traduza em convicção de que o sucesso dos alunos, futuros professores, está na ação dos professores, na participação dos alunos, na inserção da comunidade nos assuntos da escola e na construção de projetos que indiquem que a sala de aula não é o único lugar onde se aprende.

Esta composição de forças concretiza-se por decisões participativas, na qual a redistribuição de poder representa o compromisso de todos os envolvidos com a construção de uma proposta para a escola voltada para a formação da cidadania, o que implica o comprometimento de cada participante deste coletivo no sentido de efetivar uma formação para a “*estética da sensibilidade* que vise *transformar o trabalho repetitivo e reprodutivo em trabalho criativo*”¹, compreende-se, aqui, educação estética, não como tentativa isolada e romântica para enfrentar a desumanização do sistema educacional na sociedade capitalista, mas como a superação positiva da alienação, o que

¹ BRASIL/MEC/CNE - Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

exige participação de professores e alunos, especialmente, em debates que permitam a ousadia de criar o novo, o inovador, preparando o aluno para conviver em uma sociedade instável, mas politicamente compreendida, para, nela, buscar alternativas próprias.

Implica a compreensão do que representa “*ética, autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum;*”², ou seja, afastar-se de valores instituídos na escola como verdadeiros, a partir de uma análise crítica, tais como o individualismo, a discriminação e a descrença na mudança.

A realidade é que, pela primeira vez, através da autonomia legalmente instituída, justificada pelo processo de descentralização político-administrativa que permeia a organização do trabalho, as instituições educativas se defrontam com a possibilidade de influir de forma determinante sobre o processo de desenvolvimento, para o que não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo e as novas funções do educador como mediador deste processo, apesar de se reconhecer que as resistências à mudança são fortes.

Não acompanhar as mudanças pode tornar-se um fator de desequilíbrios, reforçando as ilhas de excelência destinadas a grupos privilegiados. O inverso, no entanto, pode constituir-se em uma poderosa alavanca de promoção e resgate da cidadania de uma grande massa de marginalizados, na qual se inclui grande parte dos próprios professores da educação básica. A isso, não são apenas “competências do fazer e do aprender a fazer” suficientes para que, diante do novo papel do conhecimento no nosso cotidiano, se modifiquem as estruturas de ensino hoje desenvolvidas em nossas escolas. Poderiam evoluir para a compreensão lúcida, educador e educando como sujeitos de sua própria formação, da diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverão participar.

Neste processo, a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, pois, longe de tentar ignorar as transformações ou de atuar na defensiva diante das novas tecnologias, educadores e educandos, em um processo dialógico, utilizando-se da maleabilidade dos conhecimentos como um processo profundamente revolucionário, buscariam penetrar as

² BRASIL/MEC/CNE - Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

dinâmicas do capital para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando hoje tendem a reforçar as polarizações e a desigualdade.

Com essas prerrogativas, a compreensão da legislação educacional poderá ter significados mais amplos se interpretados politicamente; poderá transformar a escola num lugar de efetiva formação humana pelas quais as *“competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar”*; *“competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico”*; *“competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”*; *“competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”*; *“organização institucional da formação de professores”*; *“avaliação da formação de professores para a educação básica”*; fortalecendo o *“eixo que articula a formação comum e a formação específica”*; (princípios evidenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer CNE 009/2001), possam se valer de conhecimentos da realidade social e política e dos valores em que esta está assentada, promovendo o desenvolvimento de capacidades de análise, de compreensão e de busca de alternativas próprias no seu fazer profissional. Serão competências direcionadas para os interesses sociais e não apenas mais um discurso vazio e enganador, voltado para satisfazer as exigências de mercado, cujo propósito da formação está mais na conformação da personalidade e da consciência, do que na emancipação e na formação racional do educador e do educando.

Ramos (2002), tomando a classificação explicitada por Bernstein (1996), afirma que a dimensão propriamente pedagógica dessa questão pode ser vista sob dois ângulos: as *“pedagogias visíveis”* e as *“pedagogias invisíveis”*. As primeiras enfatizam a transmissão de conteúdos, o desempenho explicitado pelo aluno, orientando-se para o mercado de trabalho, preocupando-se com a eficiência do sistema de ensino e com as competências específicas, supostamente exigidas pelo mundo do trabalho. As segundas caracterizam-se pelo controle implícito do professor, entendendo os alunos como os principais responsáveis por seus atos e movimentos. Neste caso, enquanto o professor prepara o contexto a ser explorado pelos alunos, estes enfatizam as aquisições e as competências genéricas.

Compreender criticamente o papel que assume o educador nesta realidade pressupõe que a formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica requer do profissional da educação

a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, o que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Requer, como propõe Depresbiteris (2006), uma superação da abordagem tecnicista, predominante na lógica da qualificação, que, vista como teoria de aprendizagem, tende a levar a uma visão muito restrita do que é formar um profissional nos dias de hoje.

Um currículo tecnicista reproduz apenas a ideia de competência como mobilização de conteúdos que, na prática, se traduz em mobilização de uma listagem de conteúdos e tarefas relacionadas a um posto específico de trabalho. Quando se diz, nos dias de hoje, que exercer uma profissão é mais do que saber-fazer, ou a utilização dos saberes tácitos estamos nos referindo a estes e a outros recursos: o saber-ser e os saberes referentes a atitudes, aos valores e aos conhecimentos que embasam uma ação mais consciente e de maior significado.

Pressupõe mobilizar conhecimentos que permitam a construção da autonomia intelectual do sujeito, o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, de tomar decisões em situações de incerteza com a consciência política necessária para a compreensão do significado das próprias ações.

Nessa perspectiva, o currículo de uma instituição com base em competências deverá ir além das técnicas de modo que o tecnicismo e o construtivismo, apesar de suas finalidades, devem sempre estar permeados de um princípio fundamental: pensar no profissional como cidadão que, por seu trabalho, pode construir novos métodos, novas técnicas e, mais ainda, que tenha como perspectiva formar cidadãos que possam transformar a sociedade em que vivem.

Considerações

A exigência do mundo do trabalho leva-nos a constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comunicação e a própria educação constitui uma profunda revolução tecnológica, afetando diretamente as políticas de formação de professores para a educação básica no sentido de colocar a própria educação básica nos movimentos do capital.

Neste quadro, constata-se o incremento da influência de organismos internacionais, fortalecendo o seu poder de definir, direta e indiretamente, os rumos que devem ser seguidos pelos governos nessa área.

As políticas educativas do capital estabelecem as normas da formação que, devendo atender às exigências de novas habilidades e comportamentos na perspectiva de superação da rigidez do modelo taylorista, adaptem os sujeitos aos novos modos de produção. Para tanto, espera que a escola tenha capacidade de garantir uma educação básica que possibilite ao educando e futuro trabalhador, apropriar-se de novos conhecimentos e ajustar-se, da melhor forma possível, à flexibilidade do novo padrão de produção, para o que se faz necessário professores “competentes”, cujos saberes da prática e da experiência são o seu fundamento.

Ramos (2002) alerta-nos para o caráter experiencial da formação por competência e, com ela, a secundarização e, até, a substituição do caráter histórico-ontológico do conhecimento. Chamada de epistemologia experiencial é, na verdade, uma epistemologia adaptativa, pela qual os objetos e fenômenos são conhecidos somente pela experiência direta.

Com isso, nega-se o recurso à abstração como forma de aprofundamento do conhecimento da realidade objetiva, pois somente as partes visíveis dos fenômenos – sua aparência – podem ser captadas. O que está oculto, normalmente as contradições, não pode ser captado, pois transcende ao mundo experiencial, identificando a competência com a noção de subjetividade, de alteridade, de imediato, de efêmero, de instável. É um mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, a começar pela formação docente como garantia de que a escola continue sua função histórica no cumprimento das determinações do capital.

A supervalorização da dimensão experimental transforma a competência em pressuposto imediato para a realização da atividade pela qual os saberes tácitos (da experiência) e os saberes sociais adquirem relevância sobre os saberes formais.

Neste jogo em que capital e trabalho disputam os projetos educacionais, sob a hegemonia do capital, a política educacional fica submetida ao rígido planejamento numa resposta às demandas do setor produtivo, de modo que a capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, associada à mobilidade entre as diversas estruturas de emprego, faz com que a formação de professores tenha o mesmo perfil exigido do trabalhador em geral.

Essa visão baseou-se na convicção de que o aprendizado das relações sociais de produção dava-se pela vivência das relações sociais da educação (ARROYO, 1998). Os baluartes científicos da cultura do

planejamento educacional foram a Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano. Enquanto a Economia da Educação procurou mostrar o suposto impacto da educação na economia, a Teoria do Capital Humano associou a capacidade produtiva e competitiva das empresas à qualificação, conferida pela escolaridade de seus recursos humanos.

As décadas de 1980 e 1990 ofereceram a forte evidência do fracasso daquela teoria na sua formulação originária, processo que, longe de debilitá-la, acabou fornecendo-lhe um “novo impulso e dinamismo” (GENTILI, 2002, p. 48), ocasionado pelo modo de produção flexível no contexto neoliberal.

Efetivamente, com os modos de produção flexíveis, a Teoria do Capital Humano ressurgiu, mas, agora, envolta em novas características, próprias de uma economia globalizada que, por sua vez, exige dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho numa possível empregabilidade, fazendo da educação a promessa integradora do sujeito ao mundo do trabalho. Isso, para Gentili (2002, p.51), representa “o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática”.

Não compreender esta engenharia do capital é continuar fazendo da educação básica uma instituição produtora de fracassos e, do professor, um objeto do capital, situação na qual o conhecimento não se justificaria como um fim, mas como um investimento para a ação que, associado ao saber-fazer proveniente da experiência, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação, daria origem a novas competências, o que representa, na prática, um retorno ao tecnicismo, evidenciando que a noção de competência não substituiu ou supera o conceito de qualificação.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares, traduzidas nos documentos legais, representam instrumentos impeditivos, tanto da autonomia profissional dos docentes, como da autonomia pedagógica das escolas com seus reflexos na organização escolar como um todo.

Isso demanda compreender que, em meio à conjuntura atual, marcada pela presença de novo simbolismo cultural, no qual a palavra central passa a ser a competitividade, a educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre os sujeitos, passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho, refor-

quando a ideia de que o capitalismo não funciona segundo as necessidades das pessoas e, sim, segundo a capacidade de consumo e lucro.

Partindo desta realidade, vemos o triunfo dos interesses do capital em manter a escola como um instrumento de sua legitimação, pois, apostando no despreparo das instituições educativas, coloca-as como cumpridoras de tarefas voltadas para formar cidadãos *“capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver a diversidade, valorizar a qualidade”* (BRASIL, CNE/CEB/Resol.3/98 Art. 2º, I), o que se identifica com passividade e conformismo, fazendo da escola uma instituição cúmplice das contradições do sistema.

Nesta ótica, a Educação Básica, através de seus profissionais, estimula o educando a assumir solitariamente as incertezas da vida e a enfrentar o provisório, respondendo apenas ao imediatismo de suas necessidades pelo trabalho precarizado, flexíveis para o trabalho e para o consumo, retirando dele a possibilidade de apropriar-se dos bens sociais já realizados e disponíveis na sociedade.

Esta realidade requer da escola a necessidade de analisar criticamente os antagonismos que permeiam uma sociedade capitalista, entendendo, conscientemente, este círculo vicioso em que se apoiam as políticas educacionais como um compromisso de cidadania.

Parafraseando Kuenzer (2008), pode-se dizer que cabe aos professores e à comunidade escolar como um todo

[...] desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Sem a consciência política para empreender esta tarefa, a reforma estrutural do sistema educacional, pilar ideológico do neoliberalismo, identificada através de discursos inovadores para a formação de professores e para a organização administrativo-pedagógica da educação básica, faz da escola uma instituição produtora de fracassos, enquanto instrumento de conformação dos sujeitos com as estruturas excludentes do capital.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96* – disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm.

_____, CNE/CEB Resolução no. 1/ 1999- institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

_____, CNE/CEB Resolução nº. 2/1998 - institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf

_____, CNE/CEB Resolução 3/1998 - institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf

_____, *Parecer CNE/CP 009/2001* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 08/05/2001.

_____, *Resolução CNE/CP 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18/02/2002 e publicado no DOU em 04/03/2002.

DELUIZ, Neise. O modelo da competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Informativo SENAC*, vol. 27, n.3, set/dez, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/index.asp>

DEPRESBITERIS, Lea. O professor como agente de desenvolvimento de competências. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, v.1, n.1, Edu Pro: C e T, Brasília, 1(1), jul-dez, 2006. p. 129-135

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social – propostas para uma gestão descentralizada*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *In Anais do II Encontro Estadual das Escolas Técnicas*. Porto Alegre, vol 1. ano I, 2001. Edição Especial. p. 25-33.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2002. p. 45- 59.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. In *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2. p. 24-59. Jul/Dez, 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

KUENZER, Acácia. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. Disponível em http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/ - Acessado em 12 de 12 de 2008.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. IN: *Cadernos de Pesquisa*, nº100: Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortês, 1997. p. 11-36.

OLIVEIRA, Ramon. A Teoria do Capital Humano e a educação profissional brasileira. *Boletim Técnico do SENAC*, volume 27 - nº1, janeiro/abril 2001. In: <http://www.senac.com.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ª ed.-São Paulo:Cortez, 2002.

SANTOMÉ, Jurgo.T. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. In *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 1, pp. 50-88. Jan/Jun, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

Sueli Menezes Pereira - Doutora em Educação pela UNICAMP/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Entre os temas de pesquisa a que se dedica, salientam-se: Políticas Públicas e Gestão Educacional; Estado, educação e trabalho.

E-mail: sueli@ce.ufsm.br
