

Pedagogia das Competências: o Controle da Formação de Professores no Brasil

Cely do Socorro Costa Nunes*
Salomão Mufarrej Hage**

Resumo

O trabalho apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa sobre uma abordagem educativa que está sendo implantada no Brasil por meio das políticas oficiais para a educação básica e superior, denominada de Pedagogia das Competências ou do Capital. Ele analisa como esta abordagem se evidencia nas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica em nível superior. A pesquisa se desenvolve ancorada na análise de documentos oficiais do MEC que expressam o modelo educacional proposto e da literatura especializada, destacando o que está em jogo com a materialização dessa Pedagogia. Os dados até então obtidos apontam que a atual política oficial no campo da formação de professores, via Pedagogia da Competências, objetiva efetivar o controle do processo de formação dos educadores, centralizando as decisões nos órgãos oficiais.

Palavras-chave: formação de professores, diretrizes curriculares, pedagogia das competências.

Em Maio de 2001 o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Tal regulamentação, a despeito de ter sido elaborada a partir da consulta à comunidade acadêmico-científica, é fruto de um processo de discussão nacional não consensual, polêmico, marcado por manifestações antagônicas e contrárias ao modelo de formação defendido pelas atuais Diretrizes.

* Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora da Universidade do Estado do Pará e da Universidade da Amazônia.

** Professor de Planejamento e Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará; Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo realizado o Programa de Doutorado Sanduíche na Universidade de Wisconsin - Madison, nos Estados Unidos, sob a orientação do prof. Dr. Michael W. Apple, com bolsa oriunda do convênio CAPES/ Comissão FULBRIGHT.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 4, 2003

A aprovação dessas Diretrizes se insere no contexto histórico educacional brasileiro em que vem ocorrendo um embate ideológico entre os órgãos oficiais (Banco Mundial, MEC, CNE etc) e a sociedade civil organizada (ANFOPE, FORUNDIR, ANPEd, SBPC etc) no campo da formação de professores, que tende a se agudizar cada vez mais, explicitando dois projetos de formação de professores com concepções e conteúdos diferentes e antagônicos: o do MEC e o do movimento dos educadores.

O projeto do MEC, orienta-se prioritariamente pelos seguintes pressupostos:

- A formação dos professores da educação básica ocorrerá em cursos de Licenciatura plena;
- A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores;
- Coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor;
- A organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica¹.

Confrontando esse modelo, o projeto defendido e insistentemente re-afirmado pelo movimento organizado dos educadores, em linhas gerais:

¹ Parecer CNE/ CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta Projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. 2001.

- defende a implantação de uma Base Comum Nacional², sem com isso cercear as possibilidades de diferenciações que correspondam às exigências e características regionais e locais das instituições formadoras;
- entende a formação de professores como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério;
- considera a Universidade como *locus* privilegiado para realizar esta formação;
- defende o princípio da indissociabilidade na formação dos diversos profissionais da educação, afirmando uma sólida formação teórica na área de educação e nas áreas específicas, favorecendo a compreensão do fenômeno educativo e de seus determinantes;
- propõe que a formação do professor contemple vivências e discussões em torno das diferentes manifestações culturais historicamente produzidas;
- assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática.

² A concepção de Base Comum Nacional contrapõe-se à idéia de currículo mínimo e não deve confundir-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais, defendidas pelo MEC para direcionar ações curriculares nos cursos de formação do educador. Ao longo de sua trajetória, a ANFOPE vem propondo, mesmo considerando a diversidade e especificidades de cada curso, das instituições e das diferentes instâncias formadoras, um princípio norteador de reformulações curriculares através da Base Comum Nacional, que se define como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do conhecimento do valor social do profissional da educação no contexto brasileiro. Considerando a realidade atual de modificações no campo da escola e da educação em geral, os cursos de formação dos profissionais da educação, devem fundamentar-se em uma concepção sócio-histórica de educador, comprometido com a construção da consciência crítica sobre os determinantes sociais, econômicos e culturais que afetam a educação e seu trabalho, na direção de sua superação para uma sociedade mais justa e igualitária. ANFOPE (1998).

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 4, 2003

- concebe o professor como intelectual, construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social³.

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa no que se refere a esse embate ideológico nos permite compreender, a partir de uma análise preliminar, que o MEC ao definir essas Diretrizes intenciona:

- impor um modelo único de formação de professores para todo o país;
- fortalecer os Institutos Superiores de Educação como locus privilegiado da formação de professores da educação básica;
- Enfraquecer o debate e proposições da formação dos profissionais da educação de forma unitária;
- Instituir uma formação tecno-profissionalizante, com amplas possibilidades de aligeiramento a partir de um modelo de ensino e certificação de competências;
- reduzir o papel do professor ao de executor de tarefas pedagógicas;
- e restringir a concepção de pesquisa e de produção do conhecimento à esfera do ensino.

A necessidade de compreendermos com mais fundamentação o quadro apresentado, nos remete ao estudo do contexto sócio-educacional em que o embate se insere.

³ ANFOPE & FORUNDIR (2001).

A formação dos professores e as tensões impostas pelo mundo do trabalho

A formação dos professores no Brasil e por conseguinte a definição de Diretrizes Curriculares para regular tal formação se inserem num contexto de transformação do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Partindo dessa premissa optamos inicialmente em analisar, de forma introdutória, as tensões que são imputadas à formação dos professores à luz das transformações vigentes.

Presenciamos atualmente, a emergência de um mundo sob novas bases econômicas, políticas, sociais e culturais que se edificam, se fortalecem e se expandem pela disputa de um mercado econômico internacionalizado e desterritorializado não mais restrito às fronteiras de cada país, de cada continente.

Alguns argumentos são apontados como propulsores dessas novas bases: o avanço e a produção de novas tecnologias; o advento da globalização da economia e das comunicações; o fortalecimento de moedas internacionais; a efetivação de uma sociedade do conhecimento e da informação; a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e redistribuição de renda; o investimento na qualidade da educação escolar e na formação do homem, transformando-se em prioridades nacionais/mundiais, cada vez mais valorizadas pelo discurso oficial com o intuito de efetivar e/ou consolidar um projeto de retomada de crescimento e/ou estabilidade econômica. Esses argumentos nada mais são, como nos alerta FRIGOTTO (1994, p. 41) "do que uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial".

De fato, podemos afirmar que é num contexto de retomada do crescimento econômico e num quadro de competição e disputa por um mercado internacionalizado, que o Brasil projeta e tenta edificar uma nova (re) estruturação e configuração

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 4, 2003

político/administrativa do Estado, com a finalidade de atender aos interesses de uma ordem econômica, política e social mundial. Faz parte desse processo de reestruturação a revisão do projeto educacional do país, inaugurado, sobretudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e consolidado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394 em dezembro de 1996.

Pela trajetória política do governo brasileiro nestas últimas décadas percebe-se que a meta da retomada do crescimento econômico vem fundamentando e desencadeando tentativas de ajuste econômico; reestruturação política/administrativa do Estado; reformas previdenciárias, tributárias e fiscais; privatizações dos serviços públicos e definições de políticas públicas sociais focalizadas e emergenciais, entre outras. Apesar da bela intenção, a realidade objetiva nos mostra tais ajustes indo de encontro às reais necessidades da maioria da população brasileira, que se vê, cada vez mais, excluída do processo social e produtivo. O desdobramento de tais tentativas tem trazido profundas consequências aos cidadãos brasileiros ao acentuar, ainda mais, as desigualdades sociais, o crescimento do desemprego e subemprego, a miséria, a pobreza, criminalidade entre tantos outros indicadores sociais que coloca o Brasil em patamares inferiores de desenvolvimento quando comparado aos países ditos industrializados e desenvolvidos.

A despeito dessa realidade dramática, a pesquisa que temos realizado tem revelado a incorporação pelo discurso oficial brasileiro de um clamor mundial, principalmente dos países ricos, quanto à configuração de um mundo tecnológico sob novas bases, revestido de exigências da qualidade em todas as etapas de produção, implicando, sobretudo, em alteração do sistema produtivo e na qualificação do trabalhador, com forte repercussão na definição das políticas públicas para o setor educacional. Esta asserção afina-se com a intenção do Estado brasileiro em eleger a educação como uma de suas prioridades emergentes, transformando-a em estratégia de desenvolvimento nacional e competitividade internacional.

Os nexos entre estratégia de desenvolvimento, prioridade na educação e investimento no capital humano, são cada vez mais enfatizados e aparecem no discurso oficial como um dos motores para o alcance do processo de modernização nacional, na mais clara alusão a teoria do capital humano.⁴

Os dados analisados nesta pesquisa nos possibilitam afirmar que as orientações enfatizadas pelo discurso oficial se fazem notar no discurso dos mais variados setores da sociedade brasileira (elite empresarial, governo, gestores públicos e educadores) sustentando a lógica de conceber a educação escolar como estratégia para o desenvolvimento nacional. Não se trata, entretanto, de qualquer educação escolar, mas aquela que possibilite o desenvolvimento de habilidades básicas (ler, escrever, calcular, ouvir, falar), habilidades de raciocínio (criar, decidir, resolver problemas etc) e habilidades relacionadas as qualidades pessoais (responsabilidade, autonomia, sociabilidade, integridade, ética etc) a serem adquiridas nos onze anos de escolaridade básica obrigatória.

Esta lógica tem gerado um punhado de expectativas em vários segmentos da sociedade brasileira que passam a exigir reformas no sistema de ensino, que por sua vez, impõem novos horizontes para os sistemas de formação de professores, isto porque *"a formação de um novo trabalhador que dê conta destas novas e mais complexas tarefas (do mundo do trabalho) passa a exigir a formação de um professor sob novas bases"* (FREITAS, 1996, p. 4).

Se a sociedade capitalista, cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital⁵, ao tentar ajustar a educação escolar e a formação profissional à reestruturação produtiva,

⁴ A teoria do capital humano afirma que o processo de escolarização é elemento fundamental na formação e estruturação do homem. Na ótica desta teoria investir na formação só traria dividendos tanto para os países quanto para as empresas e seus trabalhadores que a adotassem, pois a ideologia que perpassa configura-se em uma simples sentença: Os países ditos subdesenvolvidos desenvolveriam-se; os trabalhadores teriam a garantia de melhores empregos e trabalhos; as empresas teriam maiores produtividade e aos cidadãos se garantiria mobilidade e ascensão social.

⁵ Na sociedade capitalista não são as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. (FRIGOTTO, 1996, p. 79).

consegue definir com precisão quais conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências que os trabalhadores deste final de século devem ser portadores para serem inseridos no mundo do trabalho altamente incerto e competitivo, cabe-nos perguntar, então, o que este ajuste tem afetado às escolas, aos professores e às políticas de formação de professores no Brasil?

O processo produtivo regido por novas e sofisticadas tecnologias e por novas bases de organização do trabalho, requer um estoque de capital humano mais qualificado, com um grau de escolaridade mais elevado, possuidor de um conjunto de habilidades a serem demonstrados pelo trabalhador para se tornarem competitivos e, sobretudo, empregáveis: versatilidade; flexibilidade; independência; responsabilidade; polivalência; eficiência; comunicabilidade; capacidade de iniciativa, invenção, inovação e tomar decisões; espírito de cooperação e criatividade; capacidade de raciocínio, pensamento e abstração. Neste conjunto de habilidades, importa, fundamentalmente, o "aprender a aprender", considerado, por FARIA & SILVA FILHO (1994, p. 88), como condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e os avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade contemporânea.

Os estudos até então realizados nos permitem compreender que a configuração de uma nova base de organização do trabalho se caracteriza como um modelo que deseja romper com o taylorismo/fordismo, considerados, então, pelo capital, defasados e limitados para atender a lógica do mercado econômico global. Esta nova organização deve se fundar num trabalho cooperativo, em equipe, polivalente e rotativo em termos de tarefa, fazendo com que o trabalhador, multifuncional, não tenha uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho em que está inserido (HIRATA, 1994, p. 130). Esta visão de

⁵ Na sociedade capitalista não são as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. (FRIGOTTO, 1996, p. 79).

conjunto necessita de nova qualificação profissional, pois neste processo é indispensável que o trabalhador possua outras habilidades que extrapolem o campo do domínio das destrezas manuais e que se reportam ao domínio de habilidades e competências consideradas superiores, tais como: analisar, criar, julgar, discernir, intervir, resolver e propor soluções rápidas aos problemas concretos que surgem quotidianamente no interior do processo de trabalho. Como nos diz a referida autora acerca do novo perfil de trabalhador: "trata-se de capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade, isto é, ser simultaneamente operário da produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro" (op. cit. p. 130).

Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na organização do trabalho - que passou de uma base eletrônica para uma base microeletrônica - e por conseguinte, as novas competências e habilidades que o trabalhador deve ser portador, impõem-se uma necessidade vital para este, que se revela pela busca incessante de novas formas de valorização de sua força de trabalho à medida que suas funções vão se tornando obsoletas para o capital, visto que, quanto mais se simplificam as tarefas do ponto de vista de sua organização e mais se complexificam do ponto de vista de sua operação, mais se exige do trabalhador em termos de desempenho intelectual e emocional, o que tem levantado a necessidade de ampliação de suas potencialidades, sobretudo, aquelas que poderão ser adquiridas em processos permanentes de educação continuada. Esta necessidade vital, tanto para o trabalhador quanto para o capital, traduz-se pela lógica de participação em ações formativas que caracterizem estudos contínuos, rigorosos e complexos.

Assim sendo, a busca da valorização profissional implica, sobretudo, investir na educação básica e permanente, sendo a volta à escola e a outros espaços formativos (sindicatos, associações, partidos políticos etc) a palavra de ordem no mundo do trabalho. Nesta ótica o trabalhador necessita mostrar que reúne condições, motivações e disposição para continuar seu aprendizado, até para permanecer empregável.

Portanto, é no quadro da qualificação humana, na expectativa da qualificação do trabalhador que a escola aparece como o *locus* privilegiado de sua preparação. Sob a égide de que, quanto mais tempo de escolaridade qualitativa melhor qualificado é o trabalhador, se descortinam os verdadeiros objetivos a fundamentarem o interesse repentino pela educação formal, ou seja, as competências, as habilidades e os saberes que agora o homem (trabalhador em potencial) deve possuir “não passam de uma condição para a otimização dos processos de trabalho, dentro das novas normas de eficiência, qualidade e rentabilidade” (BRUNO & FONSECA, 1995, p. 36). Logo, o interesse repentino pelo investimento na formação profissional, na qualificação do trabalhador e a defesa ardorosa pela expansão da qualidade da escola, impõem novas qualificações para o ensino e para o trabalho docente, passando a exigir reformas nos sistemas de ensino e de formação de professores. Este interesse tem como raiz o fato de que esta formação está sendo considerada, pelo setor produtivo, “como uma resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural” (FRANCO, 1998, p. 101). Cabe aqui evidenciar que, neste contexto, está em jogo a construção de um novo ensino, novas pedagogias e novo perfil de professor.

É neste contexto que o discurso oficial tem glorificado o investimento na educação básica e na formação dos professores como uma de suas prioridades emergentes. Através deste investimento, espera-se dos professores a participação “qualitativa” na construção de uma escola cuja instrução seja o fator decisivo de preparo do cidadão para o desempenho de funções no mundo do trabalho contemporâneo.

Os resultados preliminares dessa pesquisa nos revelam portanto, que os atuais processos de formação (profissional) de professores, em grande parte, estão sendo propostos, defendidos e desenvolvidos para atender a lógica produtiva do mundo do trabalho e do mundo econômico. Neste sentido, várias têm sido as propostas de formação de professores guiadas por

esta lógica, pois definir o perfil profissional do professor para atender as demandas do mercado de trabalho tem sido a mola mestra que tem motivado a construção/reformulação de tais propostas.

Esta é uma tendência que se acentua cada vez mais nas propostas de reformulações curriculares empreendidas pelos órgãos oficiais, as quais têm sido pautadas sobretudo, pelo documento das Diretrizes Curriculares recentemente aprovadas pelo CNE e que se constituem como orientações nucleares para qualquer processo formativo, propondo um quadro teórico educacional que tem sido denominado por determinados estudiosos desse campo de Pedagogia das Competências ou do Capital.⁵

A pedagogia das competências e suas implicações para a formação de professores no Brasil

A Pedagogia das Competências, no quadro da discussão internacional, não pode ser considerada como uma abordagem/termo novo e nem mesmo como um novo modismo educacional brasileiro, pois tal abordagem não é fruto genuíno da escola brasileira. Países anglo saxônicos e francófonos, alguns de governo marcadamente socialista, aderiram de forma positiva a este construto teórico-metodológico como forma de melhor organizar o trabalho pedagógico da escola a luz de um projeto de consolidação de desenvolvimento econômico e social que assegurasse "aos alunos mais pobres a avaliação de seus aprendizados e modos de aprender, para evitar seletividade com base na origem de classe," (KUENZER, 2001, p. 17).

Esta materialidade em certos países contribuiu para que a noção de competência fosse se construindo a partir de vários sentidos e significados revelando um caráter polissêmico e ambivalente, ao ponto de ser associada a habilidades, aptidões, saberes, conhecimentos, dom etc, causando com isto uma certa confusão semântica ao ser apropriada pelo setor educacional, tomando

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, N° 4, 2003

⁵ KUENZER, 2001; FREITAS, 2002; NUNES, 2000; FRIGOTTO, 1998.

emprestado o termo do setor produtivo. Registra-se que a idéia de competência surge inicialmente na Alemanha, por volta dos anos 70 vinculada a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes dos campos profissionais e empresariais que passaram a requerer e a exigir o domínio de novas competências aos trabalhadores, portanto, vinculando-se ao mundo do trabalho e ao setor produtivo.

ROPÉ & TANGUY (1994), ao estudarem o termo competências no âmbito escolar e empresarial em realidades diferentes da nossa, destacam que esta noção já estava enraizada na escola, naturalizada a partir dos processos de avaliação, e também, que esta pedagogia se presta a experimentações na educação profissional antes que na educação escolar, como forma de reconhecer os distintos saberes que os trabalhadores elaboram ao longo de sua vida laboral. KUENZER (2001, p. 17), por sua vez, destaca que essas poucas referências já marcam a diferença do caso brasileiro, pois "a introdução do conceito de pedagogia das competências não corresponde a um projeto socialista de sociedade, não faz parte do debate na escola e foi introduzida antes na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional."

Um aspecto que nos parece conveniente destacar é que no Brasil a Pedagogia das Competências tem como motor propulsor aquilo que, convencionalmente, vem se chamando de "revolução tecno-científica", "revolução informática", "revolução da automação" para adjetivar uma nova "revolução industrial" em curso. O que está em causa, nestas ditas revoluções, é o jogo de concentração e centralização de capitais à medida que a produção de novas tecnologias - fruto do investimento pesado em pesquisas científicas nas áreas de ponta, como por exemplo, a microeletrônica, informática, robótica, biotecnologia, física e química quântica, engenharia genética e nuclear são incorporadas ao processo produtivo, alterando e transformando os métodos de produção tendo em vista a diversificação e ampliação da produtividade e do lucro proveniente dele.

Essas transformações tecnológicas têm afetado, substancialmente, o sistema educacional

brasileiro, apressando as reformas de ensino nos seus mais diferentes níveis e modalidades, impregnadas pela lógica de que com a "intelectualização" do processo produtivo, o trabalhador não pode ser mais improvisado pelo seu nível de escolarização/qualificação, ou seja, o grau e a qualidade da escolaridade deste tem impacto direto sobre a produtividade do trabalho. Neste sentido podemos entender que a categoria conhecimento/educação é a grande força de produção nesta contextura.

No entanto, no atual cenário brasileiro em que predomina a incerteza do trabalho/emprego e o alto índice de desemprego, uma questão nos parece fundamental em relação à qualidade da escola quanto a sua contribuição para a formação profissional do (futuro) trabalhador: a Pedagogia das Competências se sustenta neste cenário de trabalho incerto e temporário?

Constatamos a partir de nossa pesquisa que na esteira da educação para o desemprego, o setor produtivo vem respondendo afirmativamente a essa questão, enfatizando a necessidade da escola educar para a "empregabilidade", entendida como "a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho"⁷, ou seja, educar para a procura efetiva e permanente de um trabalho provisório ou que não exista mais. Educar para lutar, no mundo competitivo do trabalho, pelos poucos empregos disponíveis. Educar para capacitar o indivíduo a obter e manter-se num emprego em um mundo do trabalho em constante transformação. Em resumo, sentencia GENTILLI (1998, p. 89-90):

Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus 'clientes - alunos' disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe.

Neste sentido, as habilidades que o trabalhador deve ser portador, além de pôr em xeque a formação e a performance da maioria dos trabalhadores brasileiros, levantam a proposição, por parte dos empresários, organismos internacionais, governantes, políticos e educadores de que é na educação formal que estas habilidades podem ser adquiridas para corresponder aos avanços tecnológicos, ao mundo do trabalho e à "nova" sociedade do conhecimento, da informação e do consumo, neste novo século.

É oportuno enfatizar, o que analisa GENTILLI (1996, p. 32) sobre a perspectiva dos "homens de negócios" acerca da função social da escola no quadro da reestruturação produtiva da sociedade contemporânea:

A escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem 'competitivamente' num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro).

Os resultados dessa pesquisa, até o momento, têm demonstrado que o início desse novo século será regido pela necessidade de escolarização, informação e conhecimento. Não é de se estranhar o fato de ser cunhada a expressão "sociedade do conhecimento" para designar estes tempos na ampla alusão de que o saber, o saber ser, o saber fazer e o saber conviver são as forças produtivas desta sociedade emergente, constituindo-se como os princípios teóricos da Pedagogia das Competências.

Alinhado a esses pressupostos, a Pedagogia das Competências revela-se nos documentos oficiais do governo brasileiro pelo uso freqüente, rotineiro e constante do termo. Podemos dizer que não expressa

nada de novo para a educação escolar brasileira, apenas toma hoje uma nova configuração daquilo que um dia foi chamado de Pedagogia dos Objetivos ou Pedagogia Tecnicista. Todavia, a Pedagogia das Competências apresenta-se com uma linguagem modernizante, com nova nomenclatura e aporte teórico que busca definir as novas bases de organização do sistema de ensino brasileiro na tentativa de convencer a sociedade brasileira que este é o **único caminho para posicionar o Brasil no rumo do desenvolvimento econômico e social mundial.**

Essas considerações mais abrangentes sobre a Pedagogia das Competências foram por nós identificadas, de forma explícita ou não, na análise do conjunto de documentos oficiais do campo da formação de professores e mais especificamente, daquele que se refere às Diretrizes Curriculares e que se constitui objeto de estudo dessa pesquisa.

A partir desse estudo, identificamos preliminarmente as seguintes considerações a respeito da Pedagogia das Competências no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil:

1. Vinculação da educação básica aos requisitos do mundo do trabalho;
2. Subordinação do ensino as novas bases de organização do trabalho;
3. Constitui-se como uma orientação do setor educacional para ajustar o Brasil a nova (des) ordem mundial;
4. Apresenta um modelo de ensino em que as orientações nucleares para qualquer projeto pedagógico, organização institucional e gestão dos cursos de formação de professores passa pela incorporação de determinadas competências e habilidades afinadas ao mundo do trabalho e ao setor produtivo;
5. apresenta um modelo de avaliação de competências, interna e externa, cujas configurações e resultados possam medir o domínio de tais competências;

6. apresenta um indicativo de sistema federativo de certificação de competências de professores da educação básica para que o professor possa estar permanentemente testando a sua capacidade de ser professor, o impacto e a eficácia de sua ação, legitimando, portanto, suas competências supostamente adquiridas.

Assim, nossos estudos atuais apontam que a atual política do Governo federal no campo da formação de professores, via Pedagogia da Competências aqui analisadas, objetiva de fato, efetivar o controle político do processo de formação dos educadores, centralizando as decisões nos órgãos oficiais.

Entendemos que esse controle se faz necessário na ótica do governo pela importância que os professores assumem neste contexto em que o conhecimento é o motor estratégico para o desenvolvimento econômico-social.

De acordo com essa visão, a concepção de competência é apresentada pelos órgãos oficiais como nuclear na orientação dos cursos de formação professores, na medida em que o documento indica que "não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação."⁸

A análise dessa orientação, nos indica que o que realmente importa é o processo de construção e aquisição de determinadas competências consideradas legítimas pelo poder oficial, desconsiderando-se as implicações sócio-políticas desse processo, ou seja, suas finalidades políticas. Ao professor cabe portanto, "saber fazer", não sendo necessário a ele, saber "por quê fazer".

Em face das considerações anteriores destacamos que a questão fundamental no debate da Pedagogia das Competências no campo da formação de professores não se limita, portanto, a se colocar contra ou a favor das competências, pois

entendemos que para o exercício da profissão é necessário que o professor seja portador de um conjunto de saberes indispensáveis ao sucesso de sua prática educativa. Nesse debate, o fundamental consiste em questionar: que saberes? para quais professores? para quais contextos? quem os define? de que forma são definidos? e, à quem serve esses saberes?

Tais questionamentos são importante para entendermos que as competências arroladas nas Diretrizes Curriculares para a formação dos professores se inserem no debate sobre o capital cultural que se apresenta como legítimo a ser transmitido às futuras gerações, a medida que na prática, existe uma forte, e extremamente complexa relação entre o poder social e cultural de determinados grupos e sua habilidade de estabelecer os termos do debate neste processo.

O que queremos ressaltar é que a unidade em torno do capital cultural que será reconhecido como legítimo na sociedade (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais) envolve sempre o que chamamos de tradição seletiva: seleção de alguém, visão de legitimar conhecimento e cultura de alguém, um processo que ao emancipar o capital cultural de um grupo, subjuga o capital cultural de outros grupos. Na prática, este processo de tradição seletiva possibilita aos grupos de maior poder na sociedade, ter seus valores, cultura e história entendidos como pano de fundo contra o qual, todos os outros valores, cultura e conhecimentos serão medidos e julgados. Ter o conhecimento assumido como universal pela maioria da sociedade, significa portanto, definir as formas de ser no mundo tomando como padrão de referência, valores, conceitos e atitudes particulares dos grupos sociais vitoriosos neste conflito. E mais, significa ainda minar a viabilidade das propostas alternativas que se apresentam na sociedade (os valores, conceitos e atitudes dos outros grupos), esvaziando a credibilidade das mesmas.⁹

CHAUÍ (1993), de forma contundente, também analisa a "ideologia da Competência", posicionando-se nos seguintes termos:

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 4, 2003

⁹ APPLE, 1989; 1993.

Bibliografia

ANFOPE - *Boletim*, Ano IV, Nº 7, Abril de 1998.

ANFOPE & FORUNDIR. *Carta de Curitiba*. Aprovada no VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUNDIR. Curitiba. 08 de Junho de 2001.

APLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. 1993.

BRUNO, Lúcia & FONSECA, Maria Cristina Linhares da. *Qualificação e educação omnilateral frente a reestruturação do trabalho*. In: *Revista da Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo*, v. 21, nº 2, Jul/ Dez, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo, Cortez. 1993.

FARIA, Horácio Penteado & SILVA FILHO. *O empresariado e a educação*. In: FERRETTI, Celso João et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Papel das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas*. In: BOLETIM DA ANFOPE, ano II, nº 3, Abril/ 1996

_____. *Diretrizes para formação de professores: profissionalização, trabalho flexível e/ou certificação de competências ?* SP: Campinas, mimeo, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio.. *Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação*. In: REVISTA CONTEXTO E EDUCAÇÃO. Injuí, Editora Injuí, ano 9, nº 34, Abr/ Jun, 1994.

_____. *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.

Comunicação Universitária:
Revista do Centro de Ciências
Sociais e Educação.
Belém, Nº 4, 2003

_____. *A educação e formação técnicoprofissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural*. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. RJ: Vozes, 1998.

FRANCO, Maria Ciavatta. *Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: RJ, 1998.

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo de competência*. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida et al. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, no âmbito do ensino superior*. Brasília. MEC/ CNE, 2001.

NUNES, Cely S. C. *O sentido da formação contínua : o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. UNICAMP, Tese de Doutorado, 2000.