

# Formação e trabalho docente: uma análise da noção de competências

Jorge Luis Cammarano González\*

Wilson Sandano\*\*

\* Doutor em Educação (PUC-SP). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: jorge.gonzalez@uniso.br

\*\* Doutor em Educação (UNIMEP). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: mestrado@uniso.br

## Resumo

O trabalho docente representa uma prática social vital para a lógica do Capital, em sua busca de criar novas possibilidades de subordinar o Trabalho e, em seus desdobramentos, gerar e materializar sua hegemonia nas múltiplas esferas constitutivas da sociabilidade. Parte da lógica do Capital deriva suas ações, no âmbito das políticas e práticas formativas, com base nas denominadas competências convertidas em atributo essencial para a formação docente. De acordo com essas observações, o tema apresentado compreende o trabalho como prática social fundante e busca problematizar a noção de competências como mediação da mercantilização do trabalho docente no contexto das propostas de formação atinentes às reformas educacionais em curso.

## Palavras-chave

Competências; trabalho docente; formação.

## Abstract

The work of teaching represents a social practice vital for the logic of Capital, in search of creating new possibilities of subordinating Work and, in its unfolding, administrate and materialize its hegemony in the multiple constitutive spheres of sociability. The starting point is the logic that Capital derives its actions from the ambit of formative policies and practices, based on the so called competencies converted into essential attributes for teacher training. According to these observations, the theme presented understands work as a fundamental social practice and seeks to make problematic the notion of competencies as a measure of the commercialization of the work of teaching in the context of the proposals of training relative to the educational reforms in progress.

## Key words

Competencies; teacher training; teaching as work.

## 1 Da educação para o trabalho e para a cidadania

A formação docente representa uma prática social vital para a lógica do Capital, em sua busca de criar novas possibilidades de subordinar o Trabalho e materializar sua hegemonia nas múltiplas condições constitutivas da sociabilidade. No âmbito das políticas e práticas formativas, parte da lógica do Capital deriva suas ações com base nas denominadas competências, convertidas, na reforma educacional em curso, em atributo essencial para a formação docente. As competências, no contexto das propostas de formação articuladas às políticas educacionais, representam um componente a ser incorporado para a qualificação não apenas dos docentes, mas dos trabalhadores em geral; e se convertem em suposto da educação para o trabalho e para a cidadania em todos os níveis de ensino. Fortalecemos esse argumento registrando neste escrito as orientações propostas pelo Estado e seus representantes, em seminário do Fórum Nacional, com o tema **Um modelo para a educação no século XXI**, realizado no BNDS, em agosto de 1998 e publicado em 1999, sob a coordenação de João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Cavalcanti de Albuquerque. Este registro tem como finalidade evidenciar basicamente a caracterização e as propostas pertinentes ao sistema educacional diante das demandas que supostamente atenderiam às transformações da sociedade denominada global e da sociedade brasileira em particular. E isto porque

(...) devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: *a educação geral para todos* é a condição essencial para a própria sobrevivência do país; e, em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e *preparação para o mercado de trabalho*. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho (Souza, 1999, p.24).

O princípio fundamental, reivindicado especialmente para a educação profissional por intermédio do Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), remete para uma prática progressivamente abandonada pelos detentores do Capital e atribuída em sua realização, única e exclusivamente aos trabalhadores e suas entidades representativas: a empregabilidade. Assim, afirma Souza:

O princípio fundamental na educação profissional não deve ser a equidade, como na educação geral, mas a empregabilidade das pessoas. (...) as pessoas devem ser capazes e ter a oportunidade de ir e vir nesse sistema educacional conforme as suas necessidades, para melhorar a sua empregabilidade, independentemente do nível de educação formal que já tenham concluído (Souza, 1999, p29).

Se os argumentos supracitados apontam na direção de um dos pilares da reforma educacional promovida nos anos 90 do século passado, ou seja, a empregabilidade, a outra dimensão da reforma nos coloca no centro do tema-objeto proposto, isto é, o das competências. E aqui recorremos à intervenção de Castro que analisando as tendências e perspectivas dos sistemas de produção de informações educacio-

nais, nos auxilia em dois sentidos. O primeiro expressa parte das preocupações subjacentes às práticas formativas articuladas à política educacional. O outro assinala a presença das denominadas competências como condição básica para a formação desse *novo ser* que atenda aos desafios das transformações sociais. Dessa perspectiva indaga Castro (1999, p. 36-37): “O que os alunos são capazes de fazer? Quais os padrões desejáveis que deveriam ser atingidos para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas exigidas para o exercício da cidadania? O que caracteriza a escola efetiva?”.

E acrescenta:

Os sistemas de ensino têm sido desafiados a responder às seguintes questões.

**Como preparar este novo cidadão?**

Quais as demandas da nossa sociedade em processos de mudanças tão acelerados como os que marcaram as últimas décadas deste século? É cada vez mais evidente que **a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida, exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para a sua plena inserção social e no mundo do trabalho.** É preciso, portanto, assegurar-lhes uma formação ética e solidária. É preciso ainda desenvolver sua capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. É preciso dar-lhes condições de utilizar os conhecimentos adquiridos para que tenham novas oportunidades num mundo cada vez mais complexo e competitivo (Castro, 1999, p.37; grifos nossos).

Nesse contexto de proposições não podemos omitir a análise de Mello e Souza que ao examinar as contribuições dos participantes do Fórum Nacional, em relação ao debate sobre o modelo educacional, contribui com dois aspectos que consideramos importantes para o entendimento da noção de competências no âmbito das relações entre formação e trabalho docente. Um desses aspectos reafirma a presença da racionalidade capitalista (temática que será posteriormente abordada) no campo das reformas educacionais. O outro resgata uma argumentação que considerávamos superada diante das novas exigências postas para a educação pela sociedade contemporânea. Observe que para Mello e Souza (1999, p.191-192):

A diferença entre o nacional-desenvolvimentismo e um modelo de desenvolvimento assentado nas exportações pode ser vista comparando-se o crescimento da produtividade e o ritmo de expansão da educação básica ocorridos no Brasil e na Coréia desde 1960. o mesmo procedimento pode ser aplicado comparando-se o período anterior à abertura econômica, iniciada em 1990, com a década atual; neste caso, além dos comportamentos da produtividade e da escolaridade, a atitude dos empresários face à educação também pode ser contrastada. **Hoje, os empresários estão conscientes da necessidade de uma escolaridade que ultrapassa o ensino fundamental** (grifos nossos).

Entretanto, no que se referem às mudanças, – e este é o segundo aspecto assinalado – a educação parece não querer, ou poder, abandonar sua secular condição de causa fundamental de desigualdade social; preterindo, assim, a sua real função.

A educação foi desfuncional no plano social. Os estudos sobre distribuição de renda, sistematicamente, mostram que **a desigualdade se ampliou nas décadas de 70 e 80. E a educação foi o fator que mais contribuiu para esta desigualdade; conseqüentemente, a política educacional seria a maneira mais efetiva de melhorar a distribuição de renda.** É possível perceber a estreita relação entre educação e distribuição de renda quando se observa que esta é influenciada tanto pelos retornos educacionais, como pela distribuição de escolaridade na população (Mello e Souza, 1999, p.192; grifos nossos).

A contribuição de Mello e Souza abrange outras considerações que avaliamos relevantes para os fins propostos pelo tema-objeto deste escrito. Uma delas trata do consenso dos conferencistas relativo às novas exigências educacionais subordinadas ao mercado de trabalho. Também é consensual a observação de que o mercado de trabalho se encontra subordinado pela dinâmica das inovações tecnológicas. E que tais inovações se materializam na condição de sujeitos desse processo e, conseqüentemente, são determinantes para a composição do novo perfil do trabalhador. Para Mello e Souza:

É preciso reconhecer, portanto, que 'a educação geral é essencial para todos' e que é necessário 'integrar a educação geral à preparação para o mercado de trabalho'. A disseminação tecnológica, um dos fatores cruciais para assegurar a competitividade do país, requer um novo perfil de mão-de-obra (Mello e Souza, 1999, p. 193).

E prossegue enfatizando a contribuição da educação nesse processo.

**A educação**, embora longe de ser uma panacéia, **contribui marcadamente para a integração social do indivíduo.** É possível atribuir boa parte do nível de violência atual a atividades ilícitas que seriam menos atraentes se o nível educacional de seus praticantes fosse mais elevado. (...) Mais genericamente, a participação social, **os direitos do consumidor e a cidadania política alavancam o desenvolvimento e o bem-estar social e estão fortemente ligados ao estágio educacional da sociedade** (Mello e Souza, 1999, p.194; grifos nossos).

A ressonância dos argumentos até aqui apresentados, ou seja, a formação para a cidadania com competência; a inserção do educando no mercado de trabalho; a educação compreendida como fator de superação das desigualdades sociais; a consciência do empresariado em relação às demandas educacionais; dentre outros; assume maior consistência quando nos deparamos com o debate estabelecido no Fórum Nacional, sobre as relações entre educação, força de trabalho e competitividade. É o que verificamos diante da exposição de Salm e Fogaça (1999, p. 213), que assinalam:

ao lado do esforço de modernização da economia, o Brasil teria que centrar sua atenção na formulação de estratégias educativas que, no conjunto, elevassem o nível de escolaridade da população em geral, de forma a capacitá-la às novas características e requisitos do mercado de trabalho.

A formulação dessas estratégias atende, segundo os referidos Autores, à universalização do ensino básico, princípio que em sua gênese reporta à Revolução

Francesa, e cuja aplicação demonstraria o grau de seriedade com que está sendo promovida a modernização de um país. E isto considerando que a educação básica completa, o ensino de nível médio e o ensino técnico; são relevantes no contexto dos novos padrões de desenvolvimento tecnológico, exigidos pelas demandas da competitividade econômica mundial (Salm e Fogaça, 1999).

As contribuições de Salm e Fogaça alertam para os vínculos entre os novos perfis ocupacionais e reafirmam o consenso correspondente à percepção do empresariado no âmbito da qualificação profissional.

Os estudos feitos sobre os novos perfis ocupacionais decorrentes das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho indicam a preponderância da posse de uma série de habilidades intelectuais em relação às habilidades motoras sobre as quais se assentam a concepção e a prática da qualificação profissional nos moldes mais tradicionais.

E avaliam.

As pesquisas realizadas junto ao empresariado confirmam a percepção de que o que hoje falta ao trabalhador brasileiro não é a qualificação específica para um posto de trabalho mas, sim, a base de escolaridade formal necessária para a adequação aos novos níveis de desempenho, de autonomia, de responsabilidade e de criatividade exigidos hoje (Salm e Fogaça, 1999, p. 219).

O itinerário apresentado reafirma a compreensão de que a política educacional acenada como modelo de referência para o século XXI; busca formar o ser social trabalhador; nos limites da cidadania e

das transformações da racionalidade capitalista, derivadas de seu novo padrão de acumulação.

Assim, a problematização que orienta este escrito é a que segue. De que maneira a aquisição de competências articulada à lógica da empregabilidade, representa para o Trabalho a possibilidade de remover e superar as práticas sociais historicamente produzidas pelo Capital e que objetivam as possibilidades de sua subordinação e alienação?

A resposta a essa indagação requer inicialmente o exame da noção de competências que marca presença em inúmeras propostas vinculadas às práticas de formação docente e se dissemina na projeção dos atributos constitutivos dos educandos em suas diversas fases de escolarização. Mas antes de elaborarmos uma possível resposta, cabe destacar que por se tratar de uma possível resposta não pretendemos esgotar o tema em tela, em virtude da multiplicidade de aspectos pertinentes ao mesmo, acrescido das nossas limitações.

Tratemos, pois, da noção de competências.

## 2 Das competências

Abordamos a noção de competências com base nas proposições de Philippe Perrenoud. O referido autor ao tematizar a formação de professores para o século XXI e projetar uma figura de professor ideal, explicita: "Consigo visualizar uma figura do professor ideal no duplo registro da cidadania e da construção de competências" (Perrenoud, 2002, p.12).

Reitera-se, nessa afirmação, o campo da cidadania vinculada desta vez à construção de competências. E acrescenta-se, cidadania a ser desenvolvida de maneira *adaptada ao mundo contemporâneo* (Perrenoud, 2002, p.14). A conceituação apresentada instiga, ainda que de maneira precipitada, uma possível filiação – a ser confirmada posteriormente – da noção de competência ao construtivismo.

Mas como definir uma competência?

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud, 2002, p.19).

As competências possibilitam, conforme Perrenoud (2002) a mobilização de saberes. Este procedimento contribuiria para a constituição de objetos de saberes e de formação, transversais; capazes de superar o campo estritamente disciplinar da educação. Mencionamos este aspecto partindo de dupla intencionalidade. A primeira das intenções revela nosso interesse em analisar os denominados temas transversais por representarem uma das diretrizes das reformas educacionais em curso, mas essa intenção será por enquanto postergada. Nossa outra intenção é imediata e se expressa em destacar que os denominados objetos de saber, além de complexos, *são construídos, não existindo como tais na realidade* (Perrenoud, 2002, p.29). Estaríamos, então, num campo de proposições em que a gnosiologia desconsidera e su-

bordina a dimensão ontológica da realidade social historicamente produzida? Ou, quem sabe, estaríamos estreitando as filiações da noção de competência com o construtivismo; que nega a possibilidade do conhecimento objetivo, depositando no indivíduo a construção de sua possível, única, subjetiva e relativa representação da inteligibilidade da realidade?

Mas, além dessas indagações, também nos defrontamos com outro problema, cuja resposta possivelmente invalide nossas precipitações no sentido de vincular a noção de competência ao construtivismo: é necessário discernir e explicitar se a noção de competências se apresenta relacionada a um contexto histórico específico. Parte desse impasse é contornado quando nos deparamos com o modelo de competências associado à superação do modelo educacional tradicional.

Assim, para Alessandrini (2002), a qualificação profissional pautada no modelo de competências possibilitaria a superação do modelo educacional tradicional, representativo de uma prática reducionista e fragmentada. Para a referida Autora: “O trabalho com o desenvolvimento de competências favorece esse rompimento e propõe uma expansão da consciência. Essa proposta insere-se no contexto de uma **visão mais humana e construtivista de educação**” (Alessandrini, 2002, p.160-161; grifos nossos).

Alessandrini nos ajuda, portanto, no sentido de contextualizarmos o modelo de competências como possibilidade de superação do denominado modelo educacional tradicional e nos estimula a examinar



possíveis filiações do modelo em tela com o construtivismo. Entretanto, seu aporte teórico nos oferece outras pistas para o desenvolvimento deste escrito. Uma delas gravita em torno da conceituação do que é competência, qual a sua implicação e de que maneira se manifesta.

A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível (Alessandrini, 2002, p.164).

E acrescenta:

De certa forma. A **competência** implica uma certa concorrência entre diferentes elementos presentes em sua situação-problema, por exemplo, e pode manifestar-se por intermédio da **aptidão** para resolvê-los, ou seja, de habilidades que expressam a capacidade que o **indivíduo** possui para encontrar uma solução para a questão que se apresenta a ele (Alessandrini, 2002, p.164; grifos, nossos).

E em relação à manifestação da competência, explícita com base em pressupostos piagetianos.

(...) a competência manifesta-se em um conjunto, por meio da articulação de diversas habilidades. Durante o processo de equilíbrio majorante, a competência representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões que possuímos, as quais acionamos para buscar um novo patamar de equilíbrio quando entramos em desequilíbrio, pois há uma transformação a ser processada. Esse novo patamar implica uma nova organização dentro do caos representado pelo desequilíbrio temporário e fundamental para a evolução do sistema. Durante esse processo, observamos dinamis-

mos como a capacidade para estabelecermos relações de semelhança e diferença que explicitam aptidões, já adquiridas, expressas por meio da habilidade para discriminar. E assim, sucessivamente, com a presença de outras redes de esquemas que dialogam constante e continuamente para desvendar estratégias possíveis que criam e constituem novas respostas para situações-problema novas ou antigas (Alessandrini, 2002, p.164-165).

Um pouco mais de paciência e a leitura atenta do texto em tela nos reporta a uma imagem, ao nosso entendimento, extremamente interessante: a orquestra como figurativa das mediações entre competência e situação-problema.

Nessa orquestra, as habilidades e as capacidades dos sujeitos representam os instrumentos a serem tocados em conjunto. Entretanto, podemos observar também que esses mesmos instrumentos solicitaram intenso estudo e exercício de habilidades que possuem uma orquestração própria – que demandam competências também específicas –, até estarem prontos para participar da orquestra maior (Alessandrini, 2002, p. 165).

Parece que os sinais de ruptura e fragmentação, ou em outros termos, a busca de superação do modelo tradicional, que concentra parcela substancial de seus esforços numa prática formativa unilateral, com base na especialização, não foi radicalmente convertida diante deste talvez felliniano, *Ensaio de Orquestra*. Qual a partitura a decifrar, de quem a sua autoria e quem seria o regente dessa orquestrada prática? Não estaríamos aqui, apesar de toda a roupagem discursiva, diante do mais tradicional funcionalismo? Da divisão do trabalho social postulada por Durkheim no

século XIX, e de certa forma resgatada pelo movimento escolanovista, no Brasil dos anos 30 do século passado? A busca do decantado equilíbrio aprofunda e repõe a noção de competência apresentada por Perrenoud como processo, que articulado à cidadania, busca a adaptação do indivíduo ao mundo contemporâneo?

Como afirmamos anteriormente, a contribuição de Alessandrini suscita um universo de indagações. Entretanto, o aspecto que com maior intensidade despertou nossa atenção é o que segue.

Aprendendo a ver com os olhos observadores e reflexivos, a escutar o discurso que está sendo dito, a ler e sentir o que está presente nas entrelinhas do texto gestual ou escrito, o educador torna-se capaz de desenvolver uma nova consciência que lhe permita enxergar o tácito e o implícito (...) no processo de aprendizagem de seu aluno. Desse modo, é convidado a desenvolver suas próprias competências, direcionando seus alunos para que **aprendam a ser e a pensar** (Alessandrini, 2002, p.161; grifos nossos).

Necessário e desafiador o procedimento que busca no refinamento e articulação dos sentidos a superação de uma prática cuja sociabilidade tem reduzido os sentimentos do ser genérico do homem ao sentimento de **ter**, sentimento ilusório para a imensa maioria e objetivo para as minorias detentoras do poder econômico e da hegemonia político-ideológica. Todavia, o tom da argumentação que afina nossas indagações em relação aos propósitos da referida Autora, é o da compreensão das competências - próprias em cada educador -, como processo para que um ser, pro-

ductor e produto de práticas sociais; **aprenda**, direcionadamente, **a ser** e **a pensar**.

Aprender a ser e pensar se articulam com a concepção e a finalidade da educação. "Entendemos a educação como a possibilidade de oferecer ao outro qualidade e condições de desenvolvimento" (Alessandrini, 2002, p.170). Partindo dessa concepção a referida autora avalia que uma estratégia fundamental para gerar conhecimento, promovendo a finalidade da educação, marca presença nos temas transversais organizados e divulgados por meio dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Essa estratégia articula-se de tal modo "que os professores educadores podem conceber situações de aprendizagem para que seus alunos possam vivenciar uma educação voltada para uma cultura de paz" (Alessandrini, 2002, p.173). E busca sintetizar suas proposições, afirmando:

(...) **nós, educadores, somos convidados a participar da criação e da construção de uma nova consciência**. Estamos diante da necessidade de redimensionar o que aprendemos a ser a partir de um processo de reflexão pessoal e de autoconhecimento. Precisamos desenvolver uma ação educativa consciente, que desenvolva nosso aluno em suas potencialidades, em sua capacidade de criar soluções e respostas adequadas, em sua condição básica de agir conjugando crenças, valores e conhecimento. É necessário que propiciemos o desenvolvimento de uma **consciência cidadã no aluno** (Alessandrini, 2002, p.175; grifos nossos).

Desenvolver uma consciência cidadã no aluno, assumindo como referente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a in-



clusão nos componentes curriculares dos temas transversais é uma proposta que pontua as reformas educacionais em curso em vários países. Assim, adotamos como fonte para o exame das mediações entre a formação para o trabalho e a cidadania, a noção de competências e os temas transversais; uma proposta assentada na seguinte premissa, enunciada por Araújo, ao apresentar a coletânea sobre os temas transversais como base para uma formação integral: "A inclusão dos temas transversais na estrutura curricular brasileira e a construção de projetos educacionais baseados nessa concepção são imperativos para a transformação de nossa sociedade" (Araújo, 2003, p.17).

De um modo geral, os temas transversais são considerados como a possibilidade de mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano. Nessa mesma direção, é possível depreender da estratégia para a geração de conhecimento, derivada dos temas transversais: a construção da democracia e da cidadania; a integração de saberes na perspectiva de superação das heranças advindas da cultura grega e novamente a presença do construtivismo na condição de referencial teórico-metodológico.

Parafraseando certo pensador alemão do Século XIX, afirmaríamos que a humanidade, ao produzir a História, carrega seus fantasmas. E assim, recorrendo a esse argumento, abordamos, num primeiro momento, a crítica, endereçada aos pensadores gregos, pelos representantes da transversalidade como tema nuclear para as práticas escolarizadas.

Parte dessa crítica desenvolve-se circunscrita ao seguinte questionamento.

Mas há uma pergunta primordial, com relação à ciência que nunca ou quase nunca fazemos e que pode parecer ousada: os temas nos quais estão baseadas as ciências atuais e as que lhes deram origem constituem realmente as matérias mais importantes entre todas as que podem ocupar o cérebro humano? **De todas as questões referentes à humanidade em seu conjunto, os pensadores gregos terão escolhido as fundamentais? Refletiam os interesses da maioria ou só os de uma pequena elite?** (Moreno, 2003, p.26; grifos nossos).

E a problematização prossegue.

Ninguém ignora que as matérias ensinadas atualmente nas instituições de educação primária e secundária originaram-se na temática que preocupou os varões abastados da Grécia clássica. Os avanços científicos que ocorreram ao longo dos séculos modificaram as perguntas atualmente suscitadas e as suas respostas. Novas disciplinas nasceram, e os campos de estudo ampliaram-se incrivelmente; além disso, surgiu uma potente tecnologia que transformou a vida cotidiana das pessoas, obtendo uma alta valorização social. Mas será que por isso **podemos considerar que o espírito imperante nas origens das atuais disciplinas científicas está completamente erradicado?** Será que conservamos apenas algumas palavras criadas pelos antigos para nomear novas disciplinas (Matemática, Física, Filosofia...)? Tenho minhas dúvidas (Moreno, 2003, p.29; grifos nossos).

Num aspecto da problematização, concordamos. A sociedade referenciada era uma sociedade cindida entre uma elite e uma maioria. Iríamos além, afirmando que

a sociedade grega era uma sociedade fundada no trabalho escravo, uma sociedade classista. Mas estamos diante de um impasse, fruto em parte de nossas limitações e em parte de nossas discordâncias.

Consideramos que possivelmente os gregos tenham escolhido as questões fundamentais e imanentes ao seu modo de produzir a vida, num tempo e espaço historicamente criados. Entretanto, não teríamos condições de afirmar, que a elite grega, ao formular as denominadas questões fundamentais, renunciava e/ou projetava o desdobramento histórico da humanidade e cientificamente antecipava questões universais para o todo e o sempre, das quais supostamente somos herdeiros, e com as quais ainda hoje nos debatemos ao freqüentar as salas de aula.

Mas de que elementos seria possível depreender essa permanência de temas, disciplinas e conceitos herdados da elite grega, no universo da instituição escolar contemporânea?

Responder a esta questão reafirma o impasse assinalado anteriormente. E isto porque para Moreno (2003), nos debatemos, de um lado, com as reminiscências inconscientes de atitudes que guiam nosso comportamento cotidiano e, de outro, com a permanência da ciência e do espírito que a guia. E a referida Autora explicita.

Este espírito não foi desterrado da ciência atual, nem tampouco do ensino. Ele apenas transformou-se e atenuou-se. **Aparece claramente quando o conhecimento é utilizado como forma de submissão**, quando se obriga o aluno a aceitar como ato de fé aquilo que não entende, habituando-se a substituir a ra-

ção pela crença (Moreno, 2003, p.33; grifos nossos).

Esta afirmação seria válida para aqueles que com base na noção de competência e nos temas transversais se propõem a **ensinar a ser** e a **pensar**? A esta questão retornaremos em breve. Agora, é o momento de evidenciar a seguinte solicitação da autora.

Retornemos às origens. Uma das características da ciência helênica era a parcialidade dos objetos de estudo. Aqueles pensadores não teriam podido afirmar que nada do humano lhes era alheio sem faltar à verdade. **Eles consideravam próprio apenas uma parte do humano: o que estava mais distanciado daquilo que chamamos de 'vida cotidiana', 'ciência aplicada' e 'tecnologia', isto é, o que é útil e necessário.**

Mas hoje em dia, junto com as preocupações que herdamos deles, **temos – nos países mais desenvolvidos – uma potente tecnologia que libertou a humanidade das tarefas mais duras e uma democracia que não exclui, em função da condição social ou sexo, nenhuma pessoa adulta do direito de voto.** Isto é, nossa sociedade vive com um pé nos vestígios do passado e com outro em um presente cheio de esperança (Moreno, 2003, p, 34-35; grifos nossos).

Para propor.

Uma solução viável para este conflito é a integração dos saberes (...).

Os temas transversais incluídos nos planos de estudo das disciplinas curriculares tradicionais nos oferecem a possibilidade de efetuar este trabalho (...).

**Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais,** devem ser o eixo em tor-

no do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas (Moreno, 2003, p.35-37; grifos nossos).

Entretanto, como anteriormente assinalamos, o escrito de Moreno, nos aproxima de uma concepção que marca presença na noção de competência e nas estratégias de geração de conhecimento desenvolvidas com base na denominada transversalidade. Nos referimos ao construtivismo.

A palavra 'construtivismo' é uma metáfora (...) empregada em Psicologia e Pedagogia, que nos remete a uma teoria psicológica (originalmente devida a J. Piaget), segundo a qual o verdadeiro conhecimento – aquele que é utilizável – é fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com as anteriores. **Este processo é inalienável e intransferível, ninguém pode realizá-lo por outra pessoa.**

Além de proporcionar novos conhecimentos, uma aprendizagem deste tipo mobiliza o funcionamento intelectual do indivíduo, facilitando-lhe o acesso a novas aprendizagens, pois, além do **conhecimento em si**, ele aprendeu determinadas estratégias intelectuais para ter acesso a ele, que lhe serão muito úteis não só em aprendizagens futuras, mas também na compreensão de situações novas e na projeção e invenção de soluções para problemas que possa ter na vida, graças à sua **capacidade de generalização** (Moreno, 2002, p.39; grifos nossos).

Se os argumentos acima denotam clareza para o desafio que ainda enfrenta-

remos no sentido de problematizar as mediações entre formação, competência e educação para o trabalho e a cidadania, consideramos necessário destacar um dos temas transversais apresentados na perspectiva de contribuir como mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano. Trata-se da educação do consumidor.

A Educação do Consumidor como tema transversal pode converter-se em algo realmente inovador, desde que o consumo, junto com outros temas transversais, passe a ser o eixo vital e estruturador da educação na escola (Cainzos, 2003, p.107).

Considerando que para Cainzos, a sociedade em que vivemos caracteriza-se pelo consumo e este se converteu em fenômeno chave cuja compreensão nos auxilia na explicação da realidade atual, a sua definição de consumo é a seguinte.

O consumo pode ser considerado *o modo como uma sociedade organiza e procura a satisfação das necessidades de seus membros*, e também *é a expressão de significados e estratificações* (condutas, modelos, estruturas). Desta perspectiva ampla o consumo é, por um lado, uma realidade tão antiga como a própria história da humanidade, e, por outro, uma problemática social de especial relevância em nosso ambiente e momento atual (Cainzos, 2003, p.108).

A sociedade de consumo faz com que o indivíduo enfrente uma dupla problemática: "por um lado é um indivíduo potencialmente consumidor e, por outro, um indivíduo imerso em um meio social de consumo, à margem do fato de atuar ou não como consumidor" (Cainzos, 2003, p.110).

O enfrentamento dessa dupla problemática tem fomentado nos últimos anos,

segundo Cainzos (2003), uma diversidade de iniciativas centradas na luta pelos direitos do consumidor. Tais iniciativas aliadas à importância temática da educação do consumidor no âmbito escolar alinham-se, ainda sob o entendimento de Cainzos, numa concepção definida como reformadora-responsável em contraposição à concepção liberal-conservadora. E esclarece.

Uma concepção, que denominaremos *liberal-conservadora*, não questiona a racionalidade da atual economia de mercado, buscando simplesmente o funcionamento correto dos mecanismos que regem esse mercado, por meio da educação. Em última instância, trata-se de aprender a adaptar-se racionalmente à oferta de bens e serviços existentes.

Outra concepção, que denominaremos *reformista-responsável*, é mais ampla e está orientada para uma ação responsável e crítica do sujeito como consumidor. Nesta visão não se levam em conta apenas os interesses individuais, mas também os coletivos, bem como as consequências ecológicas e sociais das atuações pessoais (Cainzos, 2003, p. 115).

A noção de competência examinada por meio da leitura de Perrenoud e Alessandrini e as contribuições pertinentes aos temas transversais com ênfase na educação do consumidor, no contexto de um modelo educacional proposto pelo Estado brasileiro para o século XXI, propiciam a possibilidade de problematizar algumas indagações registradas de maneira pouco sistematizada no decorrer da produção deste escrito. Recordando que este desafio incide em tentar responder: de que maneira, a aquisição de competências no âmbito da formação docente e da escolarização

articulada à lógica da empregabilidade, representa, para o Trabalho, a possibilidade de remover e superar as práticas sociais historicamente produzidas pelo Capital e que objetivam as possibilidades de sua subordinação e alienação?

### **3 Das mediações entre formação, trabalho e competências**

Do até aqui exposto podemos delinear alguns dos supostos pertinentes às mediações entre formação, trabalho e competências.

Para o Capital, seus detentores e representantes, trata-se de formar um “novo ser”, um novo cidadão, ou ainda, um cidadão competente; adaptado ao mundo contemporâneo, integrado socialmente e adequado ao mundo do trabalho e seu correspondente mercado, cujas demandas privilegiam um perfil de mão-de-obra com base nas habilidades intelectuais em detrimento das habilidades motoras. E neste percurso formativo, o conjunto de seus escolarizados agentes, isto é, docentes e/ou discentes devem incorporar as correspondentes competências como condição para que esse processo se realize. Deste modo, reafirmamos, a noção de competência constitui um dos supostos das propostas da reforma educacional em curso, de educação para o trabalho e a cidadania. E avaliamos que a noção de competência tem parte de seus supostos resguardados pela sua filiação teórico-metodológica ao construtivismo.

Entretanto, também consideramos a probabilidade de extrairmos mais um suposto da noção de competência. Mas, de

que maneira? A partir da análise do percurso formativo desse “novo ser” mediado pelos temas transversais que representam, de acordo com os proponentes do modelo educacional para o século XXI, o vínculo entre conhecimento científico e cotidiano com a finalidade de aprender a ser.

### 3.1 Cotidiano escolar: espaço do aprender a ser?

Consideramos que a investigação do cotidiano escolar requer a apropriação de múltiplas relações, conhecimentos, representações, desafios e alternativas que os sujeitos da ação educativa produzem e tensionam cotidiana e singularmente. O universo de procedimentos e análises propostos para a apropriação, sistematização e problematização das relações entre política educacional, trabalho e formação, ou em outros termos, entre competência, empregabilidade e cidadania, na instituição escolar, requer investigar, refletir e problematizar o cotidiano escolar considerando que “a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da vida social” (Duarte, 2001, p.31).

Assim, investigar o cotidiano também pode implicar a compreensão de suas múltiplas práticas sociais, em seu movimento, com base nas categorias que se estruturam em determinado momento histórico. Isso impõe conhecer qual a tendência de desenvolvimento social daquelas práticas, possível quando se conhece a racionalidade econômica que orienta o movimento da realidade social. Com base nessa perspec-

tiva, poderíamos identificar a totalidade social das esferas formativas e a sua relação com os indivíduos, o que nos forneceria pistas para o entendimento da produção da formação social do indivíduo, de sua capacidade de trabalho, sem com isso deixarmos em segundo plano o movimento da totalidade social, ao contrário, apanhando-a na sua peculiaridade aqui vinculada ao cotidiano escolar.

Particularmente, o cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. E é desta perspectiva que consideramos a possibilidade de uma abordagem crítica e alternativa ao percurso formativo que com base na noção de competência e da geração do conhecimento por meio da transversalidade, revela, na incorporação dos direitos do consumidor, por exemplo, a base para a apropriação da cotidianidade posta na perspectiva da educação para o trabalho e para a cidadania.

Essa abordagem crítica e alternativa requer a explicitação da especificidade do ser social. No capitalismo, a substância do ser social trabalhador é formada, tensionada, posta e reproduzida pelo e no indivíduo (como singular, classe, gênero e etnia) na trama dos seguintes processos:

- 1) Para se manter viva a substância do ser social trabalhador **vende a sua capacidade produtiva** (força de trabalho) relação materializada no salário pago pelo capitalista. Esse processo encerra formas de sobrevivência nas quais subjazem; (a) a



dependência do trabalhador em relação ao capitalista e (b) a concorrência no interior da sociabilidade fundada no trabalho.

2) No desdobramento dessa condição, a substância do ser trabalhador **mercadoriza-se**, ou seja, a sua capacidade produtiva torna-se mercadoria potencialmente subordinada aos processos de demanda postos pelo Capital.

Em outros termos, com a economia política do Capital, o homem é afirmado como sujeito por meio de um processo contraditório, que busca historicamente lhe negar, no âmbito de suas práticas sociais, a possível compreensão das causas objetivas de produção da realidade social e, assim, também lhe nega o entendimento das causas objetivas de sua cotidiana existência. Sua constituição como ser social apresenta-se, pois, de forma cindida, uma cisão que se expressa no próprio processo de entendimento da realidade social criado a partir de seus próprios interesses como indivíduo *para-si* e, a um só tempo, pela própria racionalidade da economia política que busca naturalizar e perpetuar sua condição de indivíduo *em-si* (González, 2003).

A educação com base na empregabilidade e a competência, afirma a condição de ser do indivíduo *em-si*. Entretanto, essa condição de ser, precisa ser aprendida para que sua consciência se converta em competente e cidadã. E de que modo cabe ao indivíduo aprender a ser, negando a base material e contraditória de sua existência? Adaptando-se de forma positiva ao mundo cotidiano e contemporâneo de sua existência. Resgatamos para este argumento a concepção de que a educação consti-

tui um processo de superação das desigualdades sociais e que nos encontramos diante da proposta de formação de um “novo ser” integrado, adaptado e adequado às demandas da sociedade contemporânea, conforme observado no Fórum Nacional abordado ao iniciarmos este escrito. No âmbito dessa proposta dos servidores do Capital, a competência coisifica-se, materializa-se e torna-se estranha e alheia ao indivíduo. Assume a condição de valor a ser incorporado, num primeiro momento por cada um dos trabalhadores docentes em sua prática de formação, se possível continuada. E em seus desdobramentos converte-se, com base no trabalho docente, em atributo adquirido como suposto para a empregabilidade, por cada um dos integrantes do corpo discente.

A competência objetiva-se pela ausência, sua aquisição é condição básica para a formação do “novo ser”. E se sua aquisição denota a cisão entre o indivíduo e a realidade; essa dicotomia assume novos contornos quando converge para a política objetivada na formação da consciência cidadã e para a economia reduzida, por exemplo, ao tema transversal da educação para o consumo, conforme observamos anteriormente nos argumentos de Cainzos (2003). Por ora, insistimos em afirmar que essa prática formativa alimenta no indivíduo a sua condição de ser trabalhador, cidadão, consumidor e lhe propõe, como princípio orientador, a possibilidade de aprender a ser.

Mas que ser aprende a ser? De que maneira ser esse “novo ser” que a contemporaneidade, demanda? Trata-se de apren-



der a ser nos limites circunscritos às possibilidades históricas do Capital em sua busca de criar alternativas de controle, alienação, dominação, destruição e apropriação do Trabalho. Ou ainda, trata-se de aprender a ser um ser integrado, adequado, adaptado, ou seja, cidadão competente e consumidor consciente de seus direitos.

Com base nesse processo contraditório afirma Duarte.

O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza no interior das relações sociais de dominação, tem implicações importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (Duarte, 2001, p.24).

Relevando essa observação de Duarte, de que maneira, então, entender a proposta da transversalidade e dos seus temas, supostamente capaz de superar o legado de outras formações sociais? Quais das objetivações historicamente produzidas priorizar e quais desconsiderar? Com base em que critério? E, afinal, existe articulação entre essa proposta e o construtivismo?

### 3.2 Construtivismo, competência e formação docente

Para examinar essa última questão recorreremos ao argumento de Miranda que considera o construtivismo como “uma dimensão constitutiva e, portanto, um aspecto não-casual, não-acessório e não-secun-

dário, das reformas educacionais que se processam, na atualidade, em vários países do mundo” (Miranda, 2000, p.23).

O construtivismo adota a concepção de inteligência formulada por Piaget que segundo Miranda (2003) corresponderia à concepção de inteligência requerida pela mudança da base técnica do Capital em seu novo processo de acumulação do qual derivam, dentre outros aspectos: a precarização do trabalho, a conversão do trabalho *vivo* em trabalho *morto*, a transferência do *saber intelectual e cognitivo* da classe trabalhadora em processos informatizados, atividade que exige um processo produtivo dotado de maior dimensão intelectual (Antunes, 1999). E que os representantes do Capital denominam de novas habilidades e competências para a empregabilidade, conforme observado na primeira parte deste escrito.

O suporte do construtivismo às reformas educacionais contemporâneas marca presença, portanto, no campo da formação do trabalhador docente. Essa tendência pode ser depreendida da leitura de Arce (2000) ao apresentar algumas das concepções construtivistas que referenciam a formação de professores, com base em sua crítica às relações entre construtivismo, políticas neoliberais e o pós-modernismo. Da caracterização realizada em relação às políticas neoliberais em educação pela referida autora, é possível (a) discernir o papel do indivíduo como produtor de seu sucesso e/ou fracasso escolar, (b) cada indivíduo se diferencia do outro, por condições estritamente naturais, de aptidão, (c) a capacidade de adaptação de cada indivíduo constitui condição

para o suposto ingresso e permanência no mercado de trabalho, despolitizado e alimentado pelo esforço e a sorte de cada um e, conseqüentemente, esvaziando as possibilidades de organização política e de ofensiva do Trabalho contra o Capital, (d) a progressiva privatização das políticas sociais e, especificamente da educação, e, em contrapartida, o apelo do Estado ao denominado trabalho voluntário, (e) a produção da aversão e da indiferença pela política na busca de preservar a hegemonia do Capital e de seus conscientes e competentes representantes. Arce (2000) avança em sua reflexão assinalando alguns aspectos que caracterizam o construtivismo. Nós não registraremos aqui a riqueza das observações formuladas pela referida Autora, antes, atentaremos, para uma de suas afirmações que contempla a finalidade em pauta.

O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer neste contexto: *desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver*. A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de 'sabedoria popular' (...), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero 'técnico' ou 'acompanhante' do processo de construção do indivíduo. Mas a formação desse professor ainda não se adaptou a esse novo modelo; a formação universitária arcaica e acadêmica impede o professor de exercer na sua plenitude o construtivismo (...). Por isso faz-se necessário rever a formação docente e ela também deve ser construtivista (Arce, 2000, p.52).

Quais seriam, então, as proposições construtivistas presentes nas práticas formativas do trabalhador docente?

As propostas dos construtivistas para formar os professores são criticamente analisadas por Arce, com base nas formulações de Fosnot (Arce, 2000, p. 55-57). Das principais proposições apresentadas, citamos uma que nos parece relevante para o exame das mediações entre competência, formação docente e educação para o trabalho e a cidadania.

O curso deve fornecer ao futuro professor um aprofundamento na epistemologia genética e no desenvolvimento infantil a partir da visão construtivista levando em consideração os seguintes itens: a) **o conhecimento da realidade, não se constitui em cópia objetiva dessa realidade, dependendo sempre das interpretações pessoais;** b) **as construções ocorrem dentro dos processos de acomodação e assimilação;** c) **aprender é um processo de construção não de acumulação;** d) o significado da aprendizagem é reflexo da resolução de conflitos que ela provoca (Fosnot *apud* Arce, 2000, p. 56; grifos nossos).

Essa citação reforça, em nosso entendimento, o campo de uma concepção que centrada na noção de competência; dos temas transversais e do construtivismo, - num contexto histórico em que a racionalidade movida pela produção do lucro objetiva a mercantilização de todas as dimensões da sociabilidade posta -, busca escamotear e se possível negar a possibilidade de apropriação de alternativas para compreender e transformar radicalmente os limites históricos das relações entre Capital, Trabalho Assalariado e Propriedade Privada.

Os defensores da empregabilidade e das competências acenam com uma visão mais humana e construtivista da educação; reafirmam o velho dilema, herdado desta vez pela burguesia, relativo à reprodução da capacidade produtiva da classe que vive do trabalho; reconhecem, consensualmente, a consciência do empresariado em relação à necessidade de educação para todos, articulada à modernização e competitividade requerida ao País pelas transformações tecnológicas. Propõem, enfim, a formação de um “novo ser”, centrada na aptidão, na competência e em sua consciência ensinada a ser e a pensar.

Diante do exposto, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e às supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Com base nessa apreciação consideramos que a proposta em tela se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que contribua na perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e controle do Trabalho pelo Capital.

## Referências

- ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. *As competências para ensinar no século XXI*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. Primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O sistema brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- CAINZOS, Manuel. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, Dolores Maria et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. 6. ed. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

GONZÁLEZ, Jorge L. C. Trabalho e cotidiano. In: BATISTA, Roberto; ARAÚJO, Renan (org.). *Desafios do trabalho*. Capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Práxis, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MELLO e SOUZA, Alberto de. Um modelo de educação para o século XXI: notas sobre um seminário. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MIRANDA, Marília G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Dolors Maria et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. 6. ed. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. *As competências para ensinar no século XXI*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALM, Cláudio; FOGAÇA, Azuete. A propósito do seminário sobre educação, força de trabalho e competitividade. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SOUZA, Paulo Renato de. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

**Recebido em 10 de fevereiro de 2004.**

**Aprovado para publicação em 15 de abril de 2004.**