

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Isabella Fernanda Ferreira

**DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS:
SOLIDÃO, TECNICISMO E SEMIFORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.**

Araraquara

2007

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Isabella Fernanda Ferreira

**DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS:
SOLIDÃO, TECNICISMO E SEMIFORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.**

Dissertação:
Mestrado em Educação Escolar.
UNESP: Faculdade de Ciências e
Letras de Araraquara.
Orientadora: Dra. Paula Ramos de
Oliveira.

Araraquara

2007

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Isabella Fernanda Ferreira

**DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS:
SOLIDÃO, TECNICISMO E SEMIFORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.**

Natureza: Defesa.

Instituição: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Área de Concentração: Educação – Ciências Humanas.

Data da Defesa: ___ / ___ / ____.

Nome: Isabella Fernanda Ferreira.

Mestrado.

Banca Examinadora:

Dr: Antônio Álvaro Soares Zuin. Ass: _____.

Dra: José Luis Vieira. Ass: _____.

Dra: Paula Ramos de Oliveira. Ass: _____.

Araraquara, 03 de Agosto de 2007.

DEDICATÓRIA

Dedico toda a construção deste trabalho, com suas alegrias e frustrações, medos, incertezas e realizações ao meu marido Felipe Maciel Moreira, companheiro que tem sido sempre fiel e leal em todos os momentos da minha vida.

INTIMIDADE

Chuvisco vai descendo,
Beijando a pétala da flor,
Beijando os frutos,
Beijando as folhas,
Beijando o chão.

Com seu toque sobre a terra,
Seu carinho em umidade,
Vem arrancar, toda a dureza,
Que um solo estéril pode estar.

Sua presença fertiliza,
Sua água purifica,
A penetrar, no mais profundo,
Se envolvendo na semente,
Fazendo-a germinar.

Chuvisco...

O coração é assim,
Se enrijece até o fim,
Se não é regado.

Como a planta e o solo,
Com sua chuva e o seu sol,
Ele precisa ser cultivado,
Para assim poder crescer.

Chuvisco vai cessando, e quando ele passar,
o meu amor ainda vai ficar.

(música e letra: Isabella Fernanda Ferreira. Nº de registro:18.045)

AGRADECIMENTOS.

Agradeço a todos aqueles que fazem ou fizeram parte da minha história, principalmente aos meus pais, que mesmo não tendo a chance que eu tive de estudar, não mediram esforços para que eu pudesse passar por todo este processo formativo.

Aos meus irmãos que sempre foram leais comigo me incentivando. Aos meus amigos do grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação, especialmente ao Toni que me deu um voto de confiança, ao Newton que se tornou para mim uma espécie de paizão de conhecimento e à minha Paulinha, que mais que uma orientadora, revelou-se uma grande amiga.

E, por fim, agradeço ao CNPq que vem financiando os meus estudos desde a minha graduação.

Por tudo, a todos vocês, agradeço de coração!

RETRATO

Retratos, lembranças,
histórias, pessoas, vidas.
Momentos felizes, tristes,
lágrimas, sorrisos.
Viver é uma arte,
que possui seus diversos quadros,
ora claros, ora escuros;
mas é preciso saber ser bom pintor,
usando as cores da aquarela do amor.
E se cair o nanquim,
sobre a pétala da flor,
abre os olhos, pois, dali pode sair um beija-flor.
Retratos, lembranças,
histórias, pessoas, vidas.
Momentos felizes, tristes,
lágrimas, sorrisos.
O passado é um quadro,
terminado, lapidado e acabado,
deixando os seus detalhes, para o já.
O presente é a perola, que o artista, certamente usará,
para os detalhes aperfeiçoar.
E se acaso terminar e um detalhe esquecer,
O futuro está aí, e uma nova obra assim nascer.

(Letra e Música de Isabella Fernanda Ferreira. Nº de registro: 18.044)

fotos

As florezinhas todas. – A afirmação, provavelmente de Jean Paul, de que as recordações são o único bem que ninguém pode tomar de nós, pertence ao arsenal de consolações sentimentais e impotentes que pretendem fazer crer que o resignado recolhimento do sujeito na interioridade significa para este precisamente a realização de que abre mão. Ao instalar o arquivo de si mesmo, o sujeito confisca como propriedade seu próprio patrimônio de si mesmo, transformando-o com isso em algo inteiramente exterior ao sujeito. A vida interior passada torna-se um mobiliário, assim como cada peça *Biedermeier* era uma lembrança transformada em madeira. O interior, onde a alma acomoda sua coleção de memórias e curiosidades, é algo decrépito. As recordações não podem ser guardadas em gavetas e prateleiras; nelas o passado entrelaça-se de maneira indissolúvel com o presente. Ninguém dispõe delas com a liberdade e a arbitrariedade cujo elogio infla as frases de Jean Paul. É precisamente quando se tornam controláveis e objetivas, quando o sujeito acredita estar inteiramente seguro delas, que as recordações desbotam como tapeçarias delicadas expostas à crua luz do sol. Mas quando, protegidas pelo esquecimento, conservam sua força, correm perigo, como tudo que é vivo. É por isso que a concepção de Bérghson e Proust, dirigida contra a reificação, e segundo a qual o presente, a imediatidade, só se constitui de modo mediato através da memória, essa interação do agora e do outrora, não tem apenas um aspecto redentor, mas também um aspecto infernal. Da mesma maneira que nenhuma vivência anterior é real, se não tiver sido retirada da rigidez mortal de sua existência isolada por uma recordação involuntária, inversamente nenhuma lembrança está garantida na medida em que é, em si mesma, indiferente ao futuro daquele que a nutre; nenhum evento passado está imune, por sua passagem à mera representação, à maldição do presente empírico. A mais ditosa das lembranças que se tem de uma pessoa pode ser revogada em sua substância por uma experiência posterior. Quem amou e traiu o amor faz mal não só à imagem do passado, mas ao próprio passado. Com uma evidência irresistível, insinua-se na lembrança um gesto de má vontade no momento o despertar, uma entonação ausente, uma ligeira hipocrisia no prazer, transformando logo a proximidade de antes na estranheza de hoje. O desespero tem a expressão do irrevogável, não porque as coisas não possam de novo tornar-se melhores, mas porque arrasta para seu abismo o próprio passado. Eis porque é tolo e sentimental querer conservar puro o passado diante da torrente de imundícies do presente. Ao passado não resta outra esperança a não ser entregar-se sem defesas à desgraça, para dela ressurgir como algo diferente. Mas se alguém morre desesperado, sua vida inteira foi em vão.(ADORNO,1993, p.145-146).

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a teoria da Pedagogia das Competências formulada, especialmente, por Philippe Perrenoud, e sua influência na formação de professores da educação básica no Brasil. Para tanto procuramos em um primeiro momento efetuar o estudo das obras de Philippe Perrenoud, com o objetivo de compreender a sua proposta pedagógica para a formação de professores; o estudo dos documentos normativos construídos ao longo dos dez últimos anos sobre a formação de professores no Brasil; o estudo de outras produções acadêmicas que se preocuparam com a mesma temática, ainda que com questões diferentes. Em um segundo momento, o trabalho se preocupou em estabelecer as seguintes análises subdivididas em duas grandes categorias: a análise da apropriação da política educacional brasileira da pedagogia das competências para a formação de professores da educação básica e a análise dos *slogans* ideológicos construídos e suas contradições, tanto pela teoria da pedagogia das competências como da política educacional brasileira. Terminadas estas análises, a presente dissertação defende a central idéia de que a pedagogia das competências tem colaborado para o que os frankfurtianos denominam de semiformação cultural dos docentes da educação básica no Brasil.

Palavras-chave: pedagogia das competências, Escola de Frankfurt, semiformação cultural, formação de professores, estruturalismo, funcionalismo.

ABSTRACT

This research had as objective principal to investigate the theory of the Pedagogy of the Competences formulated, especially, for Philippe Perrenoud, and your influence in the teachers' formation of the basic education in Brazil. For so much we sought in a first moment to make the study of Philippe Perrenoud's works, with the objective of understanding your pedagogic proposal for the teachers' formation; the study of the normative documents built along the last ten years about the teachers' formation in Brazil; the study of other academic productions that worried about the same thematic, although with different subjects. In a second moment, the work worried in establishing the following analyses subdivided in two great categories: the analysis of the appropriation of the politics educational Brazilian of the pedagogy of the competences for the teachers' formation of the basic education and the analysis of the built ideological slogans and your contradictions, so much for the theory of the pedagogy of the competences as for the Brazilian educational politics. Finished these analyses, to present dissertation it defends the central idea that the pedagogy of the competences has been collaborating for that the frankfurtian's denominates cultural semiformalization of the teachers' of the basic education in Brazil.

Key words: pedagogy of the competences, School of Frankfurt, cultural semiformalization, teachers' formation, structuralism, functionalism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: SOLIDÃO, TECNICISMO E SEMIFORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.....	17
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS	207

INTRODUÇÃO

Como compara Clarisse Lispector, escrever é duro como uma rocha, mas como assegura o provérbio popular “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, resolvi arriscar-me nesta dura tarefa que é a de fazer pesquisa.

Às vezes o começo é o fim, e o final na realidade é um novo recomeço. Por que a imposição de uma linearidade?

Às vezes conseguimos nos expressar, outras não.

Nesta introdução tomei a liberdade de “usar” as minhas palavras em primeira pessoa, pois, afinal, estou apresentando a minha pesquisa.

Justifico a minha opção em não dividir o meu texto em diferentes capítulos, pois, ao analisar a realidade da formação de professores no Brasil, incentivada, sobretudo, pelas nossas políticas públicas de educação sob a “luz” do referencial teórico frankfurtiano, fiz-me o seguinte questionamento que neste momento em especial, quero colocar: por que separar idéias ou elementos de análise que são indissociáveis na realidade e, por que fragmentar a realidade, visto que acredito, que a soma das partes não representa o seu todo, pois, elimina-se nesta justaposição as contradições, conflitos e dualidades presentes tão objetivamente na nossa realidade social?

Ressalto que o objetivo político desta pesquisa é defender um pouco os nossos colegas professores brasileiros, sobretudo, os das redes públicas de ensino, os quais, infelizmente, não têm tido acesso a uma formação de qualidade e, assim, acabam não encontrando “caminhos” possíveis de resistência a esta massificação imposta verticalmente para o trabalho do docente.

Inserido neste “macro” objetivo político, encontramos o objetivo desta pesquisa, que procurou denunciar como a pedagogia das competências está sendo transformada com o auxílio das políticas públicas no “*ticket*” anunciado por Adorno, fazendo que os professores tenham o seu pensamento unidimensionalizado para a reprodução desta mentalidade entiquetada.

Posto que a intenção desta pesquisa é trabalhar com um método de análise dialético negativo sob as “luzes” da filosofia, procurei redigir um texto o menos cartesiano possível,

não separando objeto, método, metodologia, questionamento e conclusão. A conclusão está presente em toda a dissertação e, ao contrário do que o meto cartesiano solicita, a questão está no final como “fruto” de toda uma análise que chegando em uma conclusão aponta para novas dúvidas e hipóteses.

Em um primeiro momento, procuro apresentar de um modo bem sintetizado o referencial teórico da Escola de Frankfurt e o método dialético negativo de Adorno utilizado pelos frankfurtianos como “ferramenta” para a compreensão da realidade.

Realizadas estas considerações, procurei apresentar as categorias de análise utilizadas por mim, para a compreensão deste meu objeto de pesquisa: a pedagogia das competências e sua relação com a formação de professores do Brasil. As categorias de análise escolhidas foram semiformação, formação e indústria cultural, todos conceitos elaborados por Adorno. Posto isso, afirmo que todas as conclusões desta pesquisa possuem sua fundamentação especificamente neste único autor. Outros autores como Marcuse, Kant, Elias etc, são citados durante a dissertação, mas exclusivamente com o objetivo de tentar “iluminar” as análises de Adorno.

Antes de apresentar a pedagogia das competências de Perrenoud, a pesquisa apresenta um breve histórico sobre a organização do trabalho e sua interferência nas organizações e metodologias escolares. A intenção deste breve percurso histórico é a de salientar como a preocupação com a preparação dos sujeitos para a organização do trabalho tem sido o “véu de integração” que assola nossas escolas desde a passagem do feudalismo para o capitalismo.

Esta preocupação com a formação para o trabalho ainda está perpassando atualmente as nossas escolas e, com elas, o processo formativo dos professores. O capitalismo, que atualmente se apresenta muito mais flexível, requisita profissionais que tenham uma maior versatilidade e saibam trabalhar em equipe. No que diz respeito à formação de professores, a pedagogia das competências de Perrenoud defende a formação de um docente dotado destas características, o que faz dela nesta última década a principal referência teórica para a formação de professores no Brasil.

Terminada esta reflexão, apresento de uma maneira bem sintetizada a pedagogia das competências elaborada por Perrenoud e demonstro por meio de um levantamento

normativo referente aos dez últimos anos, como a legislação brasileira tem cooperado para a legitimação desta abordagem no que se refere especificamente à formação dos nossos professores brasileiros. Além disso, toda esta legislação que legitima a “força desta teoria” possui também como objetivo justificar uma política educacional neoliberal.

Analisamos, enfim, que a legislação educacional sobre formação de professores somada à teoria das competências funcionam ambas como co-produtoras do que Adorno na Dialética do Esclarecimento denominou de “mentalidade do ticket”, Marcuse denomina de “pensamento unidimensional” e Kant diagnostica como uma espécie de “servidão voluntária”.

Por fim, apresento a pedagogia das competências como principal veículo de semiformação atual dos docentes nestes últimos anos. Anuncio também que esta pesquisa trouxe-me mais questionamentos do que respostas – tentarei desvendá-los em uma próxima pesquisa.

DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS:
SOLIDÃO, TECNICISMO, SEMIFORMAÇÃO DO PROFISSIONAL
DOCENTE.

Legado. – O pensamento dialético é a tentativa de quebrar o caráter coercitivo da lógica com os próprios meios desta última. Mas na medida em que ele tem que se servir desses meios, ele se arrisca sem cessar a sucumbir, ele próprio, a esse caráter coercitivo: a astúcia da razão poderia impor-se mesmo contra a dialética. O subsistente só pode ser ultrapassado por meio do universal, ele mesmo extraído do subsistente. O universal triunfa sobre o subsistente através do conceito mesmo deste último, e por essa razão, nesse triunfo há sempre o risco de que o poder do meramente existente se restabeleça a partir da mesma violência que o rompeu. Através do absolutismo da negação, o movimento do pensamento, assim como o da história, conduz-se, segundo o esquema da oposição imanente, de uma maneira inequívoca, exclusiva e com uma positividade implacável. Tudo se vê subsumido às principais fases econômicas, historicamente determinantes dominantes na sociedade como um todo, e ao desenvolvimento: todo o pensamento possui um pouco daquilo que os artistas parisienses chamam de *le genre chef d'oeuvre*. Que o infortúnio seja provocado precisamente pela estringência desse desenvolvimento; que essa estringência esteja diretamente ligada à dominação, é algo que não está pelo menos explícito na teoria crítica, que, como a teoria tradicional, espera que a salvação se dê numa progressão por etapas. Estringência e totalidade, os ideais de necessidade e universalidade do pensamento burguês de fato exprimem a fórmula da história, mas por isso mesmo a constituição de sociedade sedimenta-se nos grandiosos conceitos que se viram fixados e contra os quais se voltam a práxis e a crítica dialética. (ADORNO, 1993, p. 132-33).

O referencial teórico que solidifica e fundamenta as análises desta dissertação de mestrado é o da denominada Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt como também é conhecida pela academia.

A Escola de Frankfurt surge em um conturbado e rico momento histórico, no qual o mundo se apresentava dividido em três grandes domínios:

1. O nazifascismo: manifestado com a tomada do Estado na Alemanha e na Itália com defensores espalhados por todo o mundo.
2. O socialismo da Rússia em suas bases também como um sistema totalitário.
3. O capitalismo e a democracia de massa do ocidente que abrigou muitos intelectuais da barbárie da guerra nos Estados Unidos.

Segundo Abensour (1990), o termo mais apropriado para a Teoria Crítica seria Círculo de Frankfurt e não Escola de Frankfurt, pois este termo pode oferecer uma pseudo-idéia, oferecendo uma conotação dogmática e ao mesmo tempo muito universitária. Esta pluralidade é justificada pela sua dualidade de tradições (Marx e Kant).

A Escola de Frankfurt teve sua atividade política e acadêmica conhecida pela sua prestigiosa “Revista de Pesquisa Social” desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923 e que teve como diretor Carl Grünberg, assumindo posteriormente, em 1931, Horkheimer.

Podemos ainda identificar a existência de “mais de uma linha de pensamento” dentro da Teoria Crítica: a dos anos 30 (marxista-revolucionária), a dos anos 70 (critica o mundo administrado, mas abandona o seu caráter revolucionário, colocando-se em uma posição defensiva) e, por fim, toda a trajetória original de Adorno, que se diferenciava de ambas, por possuir uma postura que privilegia a resistência, como dura possibilidade de emancipação individual e social.

Quanto à afirmação de que a Escola de Frankfurt seria composta por três diferentes gerações – esta pode se tornar perigosa no sentido de atribuir um sentido “evolucionista comteano” que compreende a terceira geração como a mais desenvolvida teoricamente. Como eixos norteadores desta corrente teórica podemos sintetizar dois:

1. Trata-se de uma teoria reflexiva que é contrária à teoria tradicional cartesiana, pois carrega em si uma busca incessante pela auto-educação permanente no que concerne ao plano social-histórico.
2. Trata-se de uma teoria crítica e abrangente da sociedade, que, partindo do método dialético negativo, busca explicar tanto a economia política como as ideologias, procurando executar uma “racionalização” do real, do trabalho e da questão da emancipação que é primordial para estes pensadores.

Segundo Abensour (1990), a teoria crítica elaborada pelos teóricos da Escola de Frankfurt ao mesmo tempo em que se aproxima muito do marxismo, distancia-se dele. Quando a Escola de Frankfurt inicia seus trabalhos nos anos 20 podemos facilmente observar uma profunda relação com o marxismo, principalmente através das obras de

Lukács (História e consciência de classe) e de Korssch (marxismo e filosofia) e uma certa recusa ao leninismo no que diz respeito a um reformismo socialdemocrata, não acreditando em uma Rússia socialista, mas em uma nova organização social, dona de uma lógica própria. Já nos anos quarenta a Escola de Frankfurt desenvolverá uma profunda crítica ao pensamento de Marx, acusando-o de estar muito preso aos limites do racionalismo.

Abensour ainda declara que, ao contrário de Marx, que em sua décima primeira tese sobre Feurbach acusa a filosofia de inútil, a Teoria crítica busca “salvar” a filosofia desta acusação, apropriando-se e criticando as duas sistematicidades desenvolvidas por Hegel:

[...] a sistematicidade filosófica (identidade do conceito e do objeto) e a sistematicidade ou integração com o Estado (identidade da sociedade e do Estado). A teoria crítica desvenda a falsidade desses processos de identificação, que existem enquanto vínculo lógico, ou enquanto vínculo social: ela é o questionamento da identificação que se efetua no nível do pensamento, através do domínio do sujeito sobre o objeto; questionamento da identificação que se efetua no nível da realidade sócio-política, através do domínio de um sujeito sobre o outro. Somente a experiência do sofrimento, no sentido materialista, enquanto experiência da falsidade dessas duas identificações, pode abrir caminho á verdade, como experiência da possibilidade utópica do não-sofrimento. É na medida em que a teoria crítica visa o não-idêntico que ela se constitui enquanto “dialética negativa”.(ABENSOUR, 1990, p.196).

Ao contrário do que muitos podem pensar, os frankfurtianos não são identificados pela concordância ou não de julgamentos sobre assuntos específicos, mas sim pela maneira como analisam estes fatos por meio de um método por eles denominado de dialético negativo. Ou seja, o que os une não são suas conclusões, mas sim a maneira como estas são tecidas.

Deste modo, Adorno, denomina o seu método de análise como sendo dialético negativo com a finalidade de fornecer uma resistência objetiva sobre a consciência

reificada, produzida e reproduzida pelo capitalismo tardio. Segundo Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin, na obra “Adorno, o poder educativo do pensamento crítico”(2000), a metodologia da dialética negativa de Adorno seria composta de inúmeros elementos, mas centralmente de três: a ênfase na negatividade da dialética, a existência de um duplo sentido para os conceitos e, por fim, a dependência do conceitual a tudo que não é conceitual. Levando em consideração estes três elementos na leitura das obras de Adorno, corre-se um perigo menor de interpretar erroneamente este teórico.

Partindo de Hegel, mas efetuando um caminho contrário ao da sua dialética positiva, Adorno enfatiza o negativo como sendo a energia propulsora do pensamento, fazendo da negatividade a “ferramenta” do seu modo de refletir. Levando a negação ao extremo, Adorno ressalta as tensões existentes dentro de um mesmo conceito na tentativa de impulsionar o sujeito a uma atitude autônoma durante o seu percurso na tentativa de conhecer a realidade. Segundo, Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin:

O nome dialética começa dizendo que os objetos são mais que seus conceitos, que contradizem a norma tradicional da *adequatio rei et intellectus*. Há sim uma adequada – identidade – que nos permite dizer que tal conceito se refere a tal realidade. É impossível o pensar sem definir, determinar, buscar semelhanças. O conceito, porém, não esgota a plenitude da realidade. Esta é plurívoca, sempre desafia o intelecto a penetrá-la mais. Resguarda sua intimidade e se desnuda como um outro diferente da imagem que a quis esgotar. Daí, para Adorno, a proeminência do objeto sobre o sujeito no processo de conhecimento. O pensamento identificante, visto não como momento de um processo, mas absolutizado como fim em si mesmo, produz a aparente equiparação do desigual, realidade e conceito. E uma razão irreflexiva se cega até a loucura quando encontra algo, desigual, que escapa a seu domínio. Mantém travada a contradição; esta, porém, é o não-idêntico, que quando choca contra seu limite é para forçar a superação. Identidade e contradição estão assim soldadas uma á

outra, como cara e coroa de uma mesma realidade. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.78-9).

Em Adorno a dialética só pode existir enquanto negativa em virtude das limitações desencadeadas pelo capitalismo tardio que termina por administrar o mundo. Ela efetua um caminho na tentativa de processar a diferença que se estabelece entre o universal e o particular, pois o conceito que pode ser compreendido como universal nunca alcança a perfeita identidade com o particular que pode ser entendido como a realidade. No mesmo instante em que essa busca pela identidade nunca alcançada é frustrante, ela também se torna o motor propulsor que torna possível a realização da dialética negativa.

A compreensão desta dualidade existente em seu método dialético negativo é o que permite entendermos de fato a dura crítica que Adorno constrói em relação à teoria tradicional que possui como seu objetivo absoluto alcançar a identidade. Nisto, segundo ele, consiste a sua falha.

Embora Adorno recuse o princípio da identidade como seu objetivo de análise, sua dialética negativa não anula a identidade, mas a transforma qualitativamente. A questão central é que a identidade deixa de ser uma finalidade para se tornar um início que revela a sua falsidade possibilitando no término do processo de análise o alcance da verdade, isto porque na recusa de uma identidade inicial podemos encontrar indícios que se aproximam mais da identidade. Pucci, Zuin e Ramos-de-Oliveira, apoiados em Buck-Morss em seu livro *The Origin of Negative Dialectics*, esclarecem-nos um pouco mais esta questão:

[...]Adorno, ao justapor conceitos antitéticos, ao apresentar a irreconciliabilidade entre conceitos e realidade, dotou seu pensamento de uma estrutura dinâmica e proporcionou a força para a reflexão crítica. Hegel via na negatividade o movimento do conceito para o outro como um momento dentro do processo maior da dialética, em direção à síntese, à consumação sistêmica, Adorno não via possibilidade alguma de que a argumentação se detivesse na síntese inequívoca. Fez da negatividade o sinal distintivo de seu

pensamento precisamente porque acredita que Hegel havia se equivocado no fazer coincidir razão e realidade.

[...] Adorno, não só pretendia demonstrar a falsidade do pensamento burguês; queria demonstrar que precisamente quando o projeto burguês – o projeto idealista de estabelecer a identidade entre o pensamento e a realidade – fracassava, era aí que demonstrava, inintencionalmente, a verdade social. Era nas rupturas de sua lógica, nas brechas de sua unidade sistemática, nas inconsistências de sua teoria que se testemunha uma realidade cujas contradições reais não podiam ser resolvidas apenas no âmbito do pensamento.

[...] Adorno denomina sua dialética de negativa, porque ela revela a força do todo, atuante em cada determinação particular, não apenas como a sua negação, mas também como o negativo, o falso. “O todo é o não-verdadeiro”, disse ele em *Mínima Moralia* (MM, p.42), em contraposição ao posicionamento de Hegel de que “o verdadeiro é o todo”. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p. 80-1).

A riqueza da dialética negativa de Adorno não está apenas na revelação de suas contradições, mas sim na intenção de demonstrar a historicidade existente nestes diferentes momentos paradoxais, denunciando a dominante razão instrumental. Para isso, Adorno busca no não conceitual o material objetivo para a construção dos seus conceitos. Nesta dependência entre conceito e aconceitual encontramos mais um dos elementos da sua dialética negativa, o que faz de Adorno um materialista que enfatiza a prioridade do objeto sobre o sujeito, mas que não desconsidera o sujeito, visto que, para ele, o sujeito já é em si mesmo um objeto. Entendendo que o sujeito já é em si mesmo um objeto, Adorno se espelha em Kant no momento em que considera primordial a relação existente entre subjetividade e objetividade, valorizando a filosofia e utilizando a psicanálise como “ferramenta” de análise. Para Adorno,

[...]. O objeto não é um dado, uma forma pobre e cega; ele é muito mais que pura “facticidade”. O primado do objeto é algo que deve ser construído criticamente e mediatizado que é, não acaba com a dialética entre sujeito e objeto. Absolutizar o dado é coisificá-lo. E isso é falsa objetividade. E a consciência pode também ser um constituinte da coisificação porque se encontra coisificada em uma sociedade já constituída. É por isso que as formas subjetivas de reação surgidas na apreciação dos componentes qualitativos do objeto necessitam ser corrigidas constantemente em confronto com este. E o instrumento fundamental para tal correção é a auto-reflexão crítica.

Só a filosofia pode e deve empreender o esforço de superar o conceito por meio do conceito. Os objetos, em si mudos, petrificados, precisam ser trazidos ao discurso pela reflexão filosófica para traduzir em palavras sua potencialidade interna. Decifrar, pois, um objeto significa não o deixar intacto e nem ao sujeito. É uma forma de práxis, de intervenção cultural. Em contraste com o ideal científico habitual, a objetividade do conhecimento dialético não precisa de menos e sim de mais sujeito. De outro modo a experiência filosófica degenera. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.91-2).

Podemos sintetizar afirmando que o método dialético negativo de Adorno consiste em um permanente esforço para eliminar as pseudos-sínteses, questionando sempre as propostas defendidas como definitivas para a superação de um determinado problema. Para isso, a dialética negativa enquanto “ferramenta de análise” busca rejeitar toda visão sistêmica na tentativa de salvaguardar tudo aquilo que não está submetido à totalidade, aos fatos verificados. Apesar de recusar toda visão totalizante da sociedade, os frankfurtianos estão preocupados em realizar uma análise da sociedade em seu aspecto macro, já que a

escola de Frankfurt pode ser considerada como sendo um paradigma do conflito. Segundo Freitag:

A dialética negativa é um movimento permanente da razão na tentativa de resgatar do passado as dimensões reprimidas, não concretizadas no presente, transferindo-as para um futuro pacificado em que as limitações do presente se anulem. A dialética negativa se confunde assim com a razão iluminista na conceituação de Kant e Hegel, ou seja, em sua versão emancipatória. Na leitura de Adorno (e Horkheimer) a razão iluminista tinha em seu começo (na viagem de Ulisses em busca de Ítaca) ambas as dimensões: a emancipatória e a instrumental. A sociedade burguesa, herdeira do Iluminismo, privilegiou o desdobramento da razão instrumental em detrimento da razão emancipatória que ficou reprimida e atrofiada. Ulisses, ao tentar dominar a natureza externa (o canto e a tentação das sereias), teve de subjugar sua natureza interna (prendendo-se ao mastro de seu navio). A astúcia da razão empregada por Ulisses volta-se contra o seu idealizador, transformando sua natureza interna: a razão instrumental (evocada para dominar a natureza externa) subjuga a razão emancipatória. O feitiço vira contra o feiticeiro. A razão iluminista, que entrou em cena para subjugar o mito, transforma-se, por sua vez, em mito. (FREITAG, 1990, p.48-9).

A preocupação de Adorno em resgatar a ambigüidade presente na razão iluminista (emancipatória e instrumental) e a dura crítica que ele estabelece no que diz respeito à absolutização da razão instrumental - caracterizada, sobretudo, por meio do evolucionista método positivista - é o que faz dele um pensador por excelência moderno. Ao contrário dos pensadores pós-modernos que criticam o cartesianismo porque rejeitam a razão iluminista, Adorno efetua esta mesma crítica, mas com a preocupação de resgatar em sua ambigüidade e, portanto, em sua totalidade, a razão iluminista.

Em seu texto “Teoria Crítica e teoria tradicional” escrita conjuntamente com Max Horkheimer, Adorno identifica a razão iluminista com sendo uma teoria crítica da sociedade, visto que estabelece a crítica do passado na intenção de projetar um mundo melhor no futuro, denunciando a redução desta em razão instrumental denominada por ele de teoria tradicional. No entendimento de Freitag e concordamos com a autora:

Na dialética adorniana, o conceito de teoria, ao remeter a um futuro melhor, remete automaticamente à dimensão da prática; esta, no entanto, é totalmente excluída do raciocínio positivista. A prática positivista de Popper se reduz à prática cientista limitada explicitamente à sua área de especialização. O mesmo vale para o conceito de “crítica”. Enquanto esta significa para Popper a falsificação de uma hipótese dada, através de dados empíricos que demonstram o contrário ou devido à descoberta de erros lógicos no processo dedutivo, “crítica” significa para Adorno e os teóricos da Escola de Frankfurt a aceitação da contradição e o trabalho permanente da negatividade, presente em qualquer processo de conhecimento. (FREITAG, 1990, p.51).

Como auxílio para a análise da educação escolar, e especificamente do trabalho docente e sua relação com a pedagogia das competências, a categoria “semiformação cultural” passa a ser fundamental neste estudo. Todavia, ao nos reportarmos ao conceito de semiformação cultural desenvolvido, sobretudo, por Adorno, as categorias indústria cultural e formação cultural, passam a ser também fundamentais pelo fato de elas serem constituintes e profundamente correlacionadas com a problemática da semiformação cultural levantada pelos clássicos autores da Escola de Frankfurt.

Esta correlação fica muito mais fácil de ser observada se estabelecermos uma relação direta desta com os três elementos já anunciados do método dialético negativo de Adorno: a negação, o duplo sentido dos conceitos e a dependência do conceitual ao não-conceitual. Vejamos.

Quando Adorno desenvolve o seu conceito de semiformação cultural ele está praticando a ênfase na negatividade do conceito, pois para ele o contrário da formação não é a ausência de formação, como logicamente poderíamos pensar - a negação da formação está na presença subjetiva da semiformação cultural. Porém, quando enfatiza a negação da formação cultural – a semiformação cultural -, Adorno está automaticamente definindo o que na sua ótica seria uma verdadeira formação cultural, demonstrando o duplo sentido deste conceito ao afirmar que a formação possui duas dimensões (a autonomia e a adaptação) e que a semiformação seria a fragmentação desta dualidade caracterizada pela absolutização da dimensão que diz respeito tão somente à da adaptação social fundamentada unicamente numa razão instrumental. O fato é que esta fragmentação ocorre pela existência não-conceitual objetiva que ele conjuntamente com Horkheimer denominou de indústria cultural demonstrando a dependência do conceitual ao não-conceitual, pois sem esta realidade objetiva denominada de indústria cultural, a realidade subjetiva da semiformação não existiria. Disto concluímos que a formação possui um inimigo subjetivo e objetivo e, portanto, material.

Em Adorno, o próprio conceito de formação cultural carrega imaneamente a exigência de uma condição material da sociedade, caracterizada pela existência de uma humanidade sem injustiças sociais onde todos têm acesso a tudo. Porém, o que os frankfurtianos observam com muita propriedade e profundidade é que toda a produção espiritual e material tem sido subordinada à lógica edificada pelo valor de troca das mercadorias. Todas as necessidades básicas apresentadas pelos seres-humanos estão plenamente integradas subjetiva e objetivamente às regras do consumo, inclusive a própria produção cultural que terminando por se tornar industrial anula a dimensão emancipatória da razão iluminista na busca de uma sociedade racional, livre e igualitária.

Segundo Adorno, em um dos seus textos mais divulgados no Brasil Teoria da Semicultura (1996) o conceito de formação cultural teria uma íntima relação com a própria história alemã. Podemos observar também esta constatação na obra de Norbert Elias intitulada de O Processo Civilizador (1994). Partidários dessa interpretação estão os professores Zuin, Ramos-de-Oliveira e Pucci, quando disseram que:

O termo formação cultural está intrinsecamente adjudicado com cultura (*kultur*), são praticamente equivalentes. Só que, enquanto *kultur* tende a se aproximar das realizações humanas objetivas, *Bildung* vincula-se mais às transformações decorrentes na esfera subjetiva. De qualquer forma, a fundamentação de ambos os conceitos vincula-se à ascensão da classe burguesa alemã, orgulhosa de ser a autora de produções culturais que idealizam um futuro bem diferente daquele apoiado no elogio aos hábitos e costumes “civilizados” e sustentados pela ociosa nobreza européia. O futuro melhor seria aquele em que a formação cultural poderia ser objetivada de tal maneira que haveria um auto-reconhecimento do espírito, numa miríade de manifestações culturais, a saber, a filosofia, a arte, a ciência, a literatura e a música, entre outros. (RAMOS-DE-OLIVEIRA; PUCCI; ZUIN, 1999, p. 56)

Para Elias (1994) a função geral do conceito de civilização está no fato de que esta expressa a consciência que o Ocidente possui de si mesmo, ou seja, a sua consciência nacional, pautada numa idéia de superioridade em relação às sociedades mais antigas ou até mesmo às sociedades contemporâneas consideradas em um nível mais primitivo. Desse modo a sociedade ocidental tende a exaltar aquilo que ela acredita ser superior nela mesma, como por exemplo: o nível de sua tecnologia, seus comportamentos, sua cultura e sua ciência, ou seja, sua visão de mundo.

Contudo, Elias (1994) ressalta que o entendimento sobre o que seria ou não civilizado entre as nações ocidentais são diferentes. Para demonstrar essa tal realidade ele aponta a diferença de interpretação entre ingleses e franceses por um lado e, por outro, o entendimento dos alemães. No seu entendimento, Elias define civilização nos seguintes termos:

O conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao

modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilizado. (ELIAS, 1994, p.23.)

Segundo Elias (1994), civilização para os ingleses e franceses estaria associada à idéia de um orgulho que advém da crença da importância dessas nações para o desenvolvimento tanto do Ocidente, como da própria humanidade. Já para os alemães tal conceito estaria associado a uma aparência externa dos indivíduos que seria algo útil, entretanto de segunda importância. O que para os alemães estaria relacionado com o “orgulho do ser”, eles denominariam não de civilização, mas sim de *Kultur*. Dessa maneira, Elias argumenta que:

O conceito francês e inglês de civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicas, morais ou sociais. O conceito alemão de *Kultur* alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro. O conceito francês e inglês de civilização, pode se referir a realizações, mas também a atitudes ou “comportamento” de pessoas, pouco importando se realizaram ou não alguma coisa. No conceito alemão de *Kultur*, em contraste, a referência a “comportamento”, o valor que a pessoa tem em virtude de sua mera existência e conduta, sem absolutamente qualquer realização, é muito secundário. O sentido especificamente alemão do conceito de *Kultur* encontra sua expressão mais clara em seu derivado, o adjetivo *Kulturell*, que descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, e não o valor intrínseco da pessoa. (ELIAS, 1994, p.24)

Para explicitar ainda mais esta diferença, Elias (1994) alude que a palavra *Kultiviert* (cultivada) estaria mais próxima do entendimento ocidental sobre conceito de civilização referindo-se aos diversos modos de conduta, diferentemente da palavra *kulturell* que estaria ligado não às próprias pessoas, mas sim à realização das mesmas.

Em Elias (1994), o conceito de civilização possui como característica principal a minimização das diferenças entre os povos enfatizando o que é comum entre as nações; já o conceito alemão de *Kultur* procura ressaltar o que é específico, o que é peculiar de cada grupo, ou seja, sua principal característica está em tentar definir identidades.

Ressaltando que tanto o conceito de civilização como o de *Kultur* se cristalizaram na sociedade por meio da sua construção histórica, Elias afirma que:

O processo social de sua gênese talvez tenha sido esquecido há muito. Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade – isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras. Os termos morrem aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a eles. Em outras ocasiões, eles apenas adormecem, ou fazem em certos aspectos, e adquirem um novo valor existencial com uma nova situação. São lembrados então porque alguma coisa no estado presente da sociedade encontra expressão na cristalização do passado corporificada nas palavras.(ELIAS,1994, p.26).

Elias (1994), embasado nos pensamentos Kantianos, especificamente aos que se referem à obra do filósofo intitulada de *Idéias sobre uma História Universal do Ponto de Vista de um Cidadão do Mundo*, aponta o profundo contraste entre os conceitos de cultura e civilização que levantaram profundas críticas no que concerne à hipocrisia existente nos comportamentos considerados civilizados entre franceses e ingleses por parte dos alemães, afirmando que a:

[...] *intelligentsia* constituirá um estrato muito distante da atividade política, mal pensava em termos políticos, e apenas experimentalmente em termos nacionais; sua legitimação consistia principalmente em suas realizações, intelectuais, científicas ou artísticas. Em contraposição a ela há uma classe superior que nada “realiza”, no sentido em que as outras o fazem, mas para cuja auto-imagem e autojustificação a modelagem de seu comportamento característico e diferente é fundamental. E é nessa classe que pensa Kant quando fala de ser “civilizado” a tal ponto que estamos sobrecarregados” de mero “decoro e decência social”, e de “analogia de moralidade com amor à honra”. E é na polêmica entre o estrato da *intelligentsia* alemã da classe média e a etiqueta da classe cortesã, superior e governante, que se origina o contraste entre *Kultur* e *Zivilisation* na Alemanha.(ELIAS, 1994, p.28)

Embora a Alemanha fosse composta de inúmeras características especiais nesta época, Elias (1994) procura salientar aquilo que há de comum no seu desenvolvimento social. Desta maneira, ele salienta a enorme devastação econômica sofrida pelo país após a Guerra dos Trinta Anos, geradora de despovoamento.

Levando em consideração tal quadro econômico, torna-se uma realidade social no século XVII e até mesmo no século XVIII, a existência de uma burguesia alemã pobre em comparação com o alto nível econômico de vida dos padrões francês e inglês. O comércio externo alemão dentro deste contexto histórico fora afetado pela descoberta de novos territórios, caindo em ruínas. O que resta é uma burguesia pobre vivendo das necessidades de populações locais.

Frente a este contexto, a ausência de dinheiro não permite luxos como literatura e arte. Sendo assim, a corte alemã detentora de maior poder aquisitivo, cai no “dogma da imitação da conduta francesa-inglesa”, falando o francês como uma tentativa de garantir o seu *status* superior de membro da corte. Para a pobre classe média burguesa alemã, o que restou como tentativa de garantir seu *status* socialmente foi a conquista pela intelectualidade.

Referindo-se a um quadro geral dicotômico da sociedade alemã, Elias nos mostra que tal esforço pelo alcance de uma intelectualidade é perceptível após o ano de 1.780 por meio de variadas publicações e também pelo surgimento de uma classe, ainda que pequena (formada pela burguesia média), de compradores dessas obras.

O movimento literário da segunda metade do século XVIII na Alemanha foi produzido pela classe média burguesa com ideais estéticos relacionados intimamente com a injusta estratificação social, denunciando a artificialidade da hipocrisia advinda pela sociedade da corte.

Mesmo com o descontentamento da ordem social vigente ser exposto por meio da literatura produzida pela classe média burguesa alemã, sua concretização política tornara-se comprometida com os obstáculos ainda absolutistas. Elias ainda explicita que:

[...] o movimento literário da segunda metade do século XVIII não tem caráter político, embora, no sentido o mais amplo possível, constitua manifestação de um movimento social, uma transformação da sociedade. Para sermos exatos, a burguesia como um todo nele ainda não encontrava expressão. Ele começou sendo a efusão de uma espécie de vanguarda burguesa, o que descrevemos aqui como *intelligentsia* de classe média: numerosos indivíduos na mesma situação e de origens sociais semelhantes espalhados por todo o país, pessoas que se compreendiam porque estavam na mesma situação. Só raramente membros dessa vanguarda se reuniam em algum lugar como grupo durante um período maior ou menor de tempo. Quase sempre viviam isolados ou sós, formando uma elite em

relação ao povo, mas pessoas de segunda classe aos olhos da aristocracia cortesã.(ELIAS, 1994, p.36).

Elias (1994) ressalta que na França também ocorria semelhante fenômeno por parte da classe média burguesa, surgindo grandes intelectuais, como por exemplo Voltaire e Diderot; porém, eles eram recebidos e assimilados sem passar por grandes dificuldades, o que não ocorria na Alemanha, em virtude de uma separação muito nítida entre a classe superior aristocrática e a classe média burguesa. Em relação a tal separação, Elias argumenta que:

[...]Quaisquer que tenham sido as causas sem dúvida altamente complexas – dessa separação muito nítida, o resultante baixo grau de fusão entre os modelos aristocráticos de corte e os valores baseados no mérito intrínseco, por um lado, os modelos e valores burgueses fundamentados nas realizações, por outro, influenciou durante longo tempo o caráter nacional alemão, à medida que este foi emergindo desde então. Esta divisão explica por que uma corrente lingüística principal, a linguagem dos alemães educados, e quase toda a tradição intelectual recente enfeixada na literatura, receberam seus impulsos decisivos e aprovação de um estrato intelectual de classe média que era muito mais pura e especificamente classe média que a correspondente *intelligentsia* francesa e mesmo mais que a inglesa, esta última parecendo ocupar uma posição intermediária entre as da França e Alemanha. (ELIAS, 1994, p.38)

Esta revolução no plano “espiritual” tornou-se somente possível porque o mandarinato alemão (classe média burguesa composta, sobretudo, de administradores, clérigos, servidores civis e, também os professores) não participava da vida política, obtendo a sua legitimação como classe não por meio da política, mas sim por meio da produção de obras intelectuais, científicas e artísticas.

Por fim, Elias (1994) sintetiza esclarecendo que a fase fundamental do processo civilizador concretizou-se quando espalhou por todas as nações ocidentais uma consciência de superioridade causada por uma consciência de civilização edificada nos comportamentos, na ciência, na tecnologia e até mesmo na arte, como símbolo desta.

Analisando a produção desses bens culturais por meio da realização de inúmeras obras intelectuais, científicas e artísticas, Adorno, juntamente com Horkheimer, cria a categoria de análise denominada por eles de indústria cultural, que, segundo Adorno, em

seu texto intitulado de “Teoria da Semicultura” (1996), afirma ser a face objetiva da semiformação cultural analisada por nós neste trabalho.

Tudo indica que o conceito indústria cultural tenha sido criado por Adorno e Horkheimer e que tenha aparecido pela primeira vez no livro intitulado de Dialética do esclarecimento ou Dialética do Iluminismo. Trata-se de um conceito que busca tentar investigar sobre toda a problemática da cultura que está quase que completamente massificada.

Além de trabalhar a respeito da cultura massificada, o termo indústria cultural, para os frankfurtianos, é indissociável do conceito de semiformação cultural. Para eles a presença objetiva da indústria cultural presente na sociedade administrada, gera uma consequência subjetiva que denominam de semiformação. Na própria definição do que seja a semiformação já está presente o ideal formativo da Escola de Frankfurt, isto é, o próprio conceito de formação.

Para a análise do capitalismo tardio, fatores que antes eram insignificantes na análise de Karl Marx passam a ter suma importância. Aqui nos referimos ao surgimento de mercadorias que, com sua propagação, influenciam as consciências terminando por controlar comportamentos em massa.

Na busca de analisar esse novo contexto, surgem várias teorias - sobretudo nos anos 60 com os estudantes - de cunho mais político do que propriamente econômico, procurando explicar alguns conceitos fundamentais, tais como o de “manipulação” (caracterizado por conduzir consciências e comportamentos em massa de forma sutil) e o de “repressão” (pertencente a um contexto mais amplo de dominação e exploração).

Com a estagnação do movimento estudantil alemão de 1968, esses conceitos passaram por um processo de aperfeiçoamento e o aspecto da manipulação foi deixado um pouco de lado, ganhando importância os conceitos de forma, caráter e fetiche da mercadoria, na tentativa de explicitar as novas maneiras de valor de uso e as suas respectivas necessidades. Sobre esta realidade, referindo-se à arte como meio para melhor entendermos o conceito de indústria cultural de Adorno e Horkheimer, o autor Haug (1998) comenta que:

Escritores e estudiosos da literatura, assim como artistas e teóricos da arte, envolveram-se em debates intermináveis sobre os objetos vistos da perspectiva da mercadoria. Alguns achavam que o seu caráter de mercadoria age fundamentalmente “contra o conteúdo da verdade da arte indo até a destruição de seu sentido”. Mas os que defendem essa idéia esqueciam-se de dizer como isto acontece. Outros relacionavam o “caráter de mercadoria da arte” principalmente à perspectiva do consumidor, que valoriza aquilo que já vem pronto, mastigado, rotineiro. (HAUG, 1998, p.165)

Frente a toda esta confusa problemática, Haug (1998) tenta analisar o contexto da produção e divulgação de mercadorias, e a consciência e necessidade das pessoas, pois há um intenso envolvimento de indústrias inteiras na produção de um mundo de aparências da propaganda que atinge a vida e a percepção das pessoas com um poder condicionante. Para a efetuação desta análise ele se propõe a investigar as funções econômicas da troca, como também a produção de mercadorias e a utilização do capital, que são condições, segundo sua interpretação, para entender as regularidades da estética da mercadoria, ou seja, os fatores que constituíram essa manipuladora aparência, apontando que a divisão entre valor de uso e a aparência/embalagem da mercadoria, estimuladoras do consumo, não desaparecem somente neste século.

Para a realização do ato da troca entre dois proprietários é uma condição fundamental estabelecer a equivalência de produtos diferentes, tendo necessariamente que existir um necessitado de algo que não possui e um possuidor de algo que não necessita. Com o dinheiro, o valor de troca assume uma forma autônoma, não se reduzindo por muito tempo a um valor de uso que seria seu suporte.

Segundo Haug (1998), o dinheiro neste contexto possui uma função dupla: a de mensurar o valor e a de decompor a complicada troca em dois atos de troca. O dinheiro apresenta-se como mediador de comparação entre mercadorias e efetua também a mediação durante a troca. Com isso Haug (1998) nos esclarece afirmando que neste momento, concretiza-se a abstração, pois:

O valor de troca desvincula-se de qualquer necessidade particular. Ele transfere um poder sobre as qualidades específicas só limitando quantitativamente. Na medida em que o dinheiro se impõe como todo-poderoso, são destronados todos os velhos poderes associados à qualidade dos bens. O dinheiro de um só golpe reforça uma contradição já existente na troca simples. [...] Ao mesmo tempo a própria mercadoria e, com ela, a

necessidade do outro são apenas meios para esse fim; a finalidade de cada um é apenas meio para o outro chegar, por intermédio da troca, ao próprio objetivo. Assim num único ato de troca, defrontam-se duas vezes perspectivas opostas. Cada lado está tanto na perspectiva do valor de troca quanto na perspectiva de um determinado valor de uso. (HAUG, 1998, p.167-68)

Com o dinheiro a relação de troca se modifica, pois, além de decompor o processo em dois diferentes atos, ele também separa as contrárias posições. Para o comprador o objetivo é obter um valor de uso por meio do valor de troca. Já para o vendedor a situação mostra-se contrária, utilizando o valor de uso como meio para obter o valor de troca. O mesmo ato, tanto para o vendedor como para o comprador, mostram-se contrapostos em fins, meios, significados e épocas diferentes. Desta contradição entre valor de uso e valor de troca nascerá uma tendência de mercadorias de sofrer sempre modificações em sua forma de uso e em seu próprio corpo. Segundo Haug (1998) é a partir desta contradição que emergirá uma duplicidade em toda a produção de mercadorias:

[...] em primeiro lugar, o valor de uso; em segundo, e de forma particular, a manifestação do valor de uso. Isto porque até a venda, com a qual a perspectiva de valor de troca atinge seu objetivo, o valor de uso teve, tendencialmente, um papel somente como aparência. É o estético no sentido mais amplo: a manifestação sensível e o sentido do valor de uso separam-se aqui do objeto. O domínio e a produção separada deste estético tornam-se o instrumento para objetivos monetários. Assim, já na pré-história do capitalismo, no princípio da troca, a tendência para a tecnocracia dos sentidos é fixada economicamente. (HAUG, 1998, p.69)

Com o advento do dinheiro, concretiza-se a abstração do valor de troca, agora autonomizado, que fundamenta um novo interesse pelo ganho. Como manifestação histórica primária de tentativa de atingir este novo interesse surge a usura e o comércio. Dentro deste novo contexto, Haug (1998) sinaliza como importante alguns aspectos do capital mercantil que tem seu florescimento coincidido com o do capitalismo nascente, cujo objetivo é a compra e venda com a ocorrência do lucro:

Para penetrar nos mercados locais ou nas regiões que até então não conheciam nenhum tipo de produção de mercadorias, para abrir comércio; o capital mercantil precisou de gêneros especiais de mercadorias. Nesse sentido, três grupos de mercadorias fizeram furor especial e abriram mundialmente o caminho da transformação dessas relações: primeiro, os bens militares, segundo os têxteis e, terceiro, os estimulantes, fiambres e produtos de mercearia. Os estimulantes fortes aparecem na história

européia como instrumentos do interesse de valorização do capitalismo mercantil. (HAUG, 1998, p.170)

Visando o lucro, um dos estímulos fortes para a venda de produtos é aquele que deposita em si mesmo um atrativo amoroso, ou seja, a mercadoria passa também a possuir uma linguagem estética, que inverte a relação existente até então, do homem com a mercadoria; isto é, o homem acaba emprestando da mercadoria sua expressão estética, ocorrendo aqui um primeiro efeito reflexivo sobre a sensualidade humana, pois, além de alterar a possibilidade de expressão de sua estrutura pulsiva, transfere o enfoque ligando a libido, o valor de troca e o forte estímulo estético.

Seduzidos por este forte estímulo estético, os nobres acabam por permitir que suas propriedades territoriais caiam nas mãos dos burgueses que efetuavam empréstimos a juros usurados a estes nobres “necessitados” do luxo proporcionado por estas mercadorias com fortes estímulos sensuais. Ocorre então uma grande redistribuição da propriedade no “seio” da sociedade burguesa. Nesta sociedade cada indivíduo busca criar no outro uma nova necessidade, obrigando um novo meio de prazer que muitas vezes acarreta a ruína econômica do sujeito. Porém, esta característica de manipular e criar necessidades, segundo Haug (1998), não é algo peculiar somente do capitalismo tardio; porém, é intensificado e complexificado neste.

A capitalização da produção acaba desencadeando, como tendência na sociedade, a união de todos os seus membros para a distribuição das mercadorias no mercado expandindo a oferta em massa, criando tecnologia e forças produtivas em massa, deixando de lado as mercadorias de luxo, para investir em artigos de massa bem mais baratos. Dentro do campo produtivo, Haug (1998) cita as funções produtoras de lucro deste contexto:

[...] em primeiro lugar, a redução da jornada de trabalho por meio do aumento da produtividade, o que inclui a tendência da supressão do trabalho manual para a formação da tecnologia que possibilita a produção em massa de artigos estandarizados. Em segundo lugar, deve-se mencionar o barateamento de partes do capital constante, que entram no produto como matéria-prima e auxiliar, assim como os demais componentes. Em terceiro lugar, a redução do tempo de produção pela redução artificial da permanência em depósito necessária à maturação. (HAUG, 1998, p.173)

Verificamos que com todas estas mudanças anunciadas por Haug, o aparecimento do produto tende a passar por um processo constante de mutação da aparência, desencadeando, desta maneira, o desenvolvimento de várias atividades como o encobrimento, a compensação e, sobretudo, a manutenção desta aparência adicional. Frente a este contexto, a atividade do ganho busca resolver a paralisação da circulação por meio do exagero da aparência do valor de uso, utilizando-se de estímulos fortes estéticos com a finalidade do lucro.

Neste contexto econômico, podemos presenciar o primeiro efeito e ao mesmo tempo instrumento da monopolização dentro do capitalismo: a subjugação do valor de uso à “marca de qualidade”. Com a existência dos monopólios, a produção de valores de uso deixa de ser uma finalidade para se tornar um meio com o objetivo da valorização do capital, resultando na subordinação isolada deste a um valor de uso, pois, segundo Haug (1998):

Na medida em que o capital privado se subordina a um determinado valor de uso, a estética da mercadoria obtém um novo significado, não somente qualitativo, para codificar novas informações, mas também ela separa-se do corpo da mercadoria, que se avoluma na apresentação da embalagem e é divulgado supra-regionalmente pela publicidade. O caminho para alcançar uma posição igual à monopolista é a transformação da mercadoria em artigo de marca. Para isso oferecem-se todos os meios estéticos utilizáveis. O decisivo, contudo, é a concentração de todas as mensagens, que fazem parte da apresentação de uma mercadoria, com meios estéticos, formais, plásticos e lingüísticos, na caracterização do nome. (HAUG, 1998, p.175).

Neste contexto dos grandes monopólios, os nomes de marcas, acabam significando para as pessoas, sinônimo de *status* encobrindo a verdadeira natureza do produto, chegando ao ponto de haver produtos que atualmente não carregam nenhum conceito de valor de uso nas sociedades capitalistas, surgindo no lugar deste conceito uma marca de mercadoria, que deixa nebuloso o conteúdo do valor de uso nas suas próprias instruções de uso.

Em virtude do aumento da produtividade, o problema da paralisação da circulação da mercadoria apresenta-se com uma nova forma. A questão levantada agora é como lidar com a necessidade do capitalismo de substituir os bens de consumo duráveis. A solução

encontrada pelo sistema capitalista foi a de desenvolver uma técnica que diminui a qualidade do produto, compensando esta diminuição com o seu embelezamento. Mesmo assim, ainda existem produtos com uma duração não interessante para a valorização do capital. Deste modo, Haug (1998) acrescenta que:

Uma técnica mais radical ataca não somente o valor de uso objetivo de um produto para reduzir seu tempo de utilização na esfera do consumo para regular antecipadamente a procura; ela começa pela estética da mercadoria. Por meio da renovação periódica da aparência de uma mercadoria, ela reduz o tempo de duração na esfera do consumo dos objetos ainda em funcionamento do respectivo tipo de mercadoria. Esta técnica é caracterizada como inovação estética. [...] Ela submete todo o conjunto dos bens utilizáveis; através dos quais os homens articulam suas necessidades por meio da linguagem dos artigos compráveis, na sua organização sensual, a um revolucionamento permanente, que repercute na organização sensual dos próprios homens. (HAUG, 1998, p.176-80).

Porém, para Haug (1998), a inovação estética não é um fenômeno próprio do capitalismo monopolista, mas foi com ele que este fenômeno tornou-se dominante nas indústrias, tanto para todos os setores de produção como para a sua organização. O principal efeito da inovação estética, no que concerne ao consumidor, é deixá-lo tão confuso que este perde toda a sua perspectiva de valor de uso dos produtos a serem comprados.

Para se entender melhor como ocorre a transformação da estrutura das necessidades humanas, faz-se necessário ter consciência da existência de uma tecnocracia da sensualidade. Mais uma vez Haug (1998) posiciona-se afirmando que esta tecnocracia da sensualidade não é originária do capitalismo, mas sim diferencia-se nele:

A tecnocracia da sensualidade, a serviço da apropriação dos produtos do trabalho alheio e, em geral, a serviço da dominação política e social, não é de modo algum uma descoberta do capitalismo, como tampouco é o fetichismo. [...] Uma das diferenças fundamentais da produção de aparências no capitalismo está no fato de que, neste, são as funções de valorização que apreendem, em primeiro lugar, as técnicas estéticas; mudam sua função e as aperfeiçoam. [...] constitui-se em uma totalidade do mundo sensual, em que nenhum momento passa sem a mediação do processo de valorização capitalista e sem ter sido marcado por suas atividades. (Haug, 1998, p.178-79)

No sistema capitalista tanto a produção como a função importante da aparência, estão ligadas diretamente com a contradição originada das relações de troca, que fazem dos

objetivos humanos (esforços de vida, anseios, pulsões, etc.) um meio a ser explorado para a chegada da sua verdadeira finalidade que é a valorização do capital.

A aparência estruturada da mercadoria produz o efeito de, por meio da abstração do valor de uso, estabelecer o valor de troca, abrindo caminho para outras abstrações semelhantes mais fáceis de serem realizadas e utilizadas em teoria como sinônimo de ampliação da qualidade dos produtos, quando na realidade ocorre um processo contrário que torna os produtos obsoletos.

O importante nesta reflexão é contemplar o processo que foi iniciado como abstração estética dentro do universo dos desenvolvimentos tecnológicos e econômicos e tentar estabelecer uma reflexão de como ela tem sido utilizada também no campo educacional como meio de se “vender” metodologias que prometem com eficiente persuasão “eliminar” toda a possibilidade de fracasso escolar, cooperando para a compreensão equivocada que iguala metodologia com método, como se ambas as coisas tivessem o mesmo significado - o que coopera para que as metodologias sejam assimiladas pelos docentes como epistemologias de aprendizagem, um dos principais motivos que desencadeia um processo semiformativo dos docentes.

A realidade muitas vezes desconhecida é que a aparência da mercadoria anuncia muito mais do que aquilo que ela realmente pode oferecer. Desse modo, podemos dizer que o que ocorre é uma sedução desencadeada por parte da aparência, criada a partir da perspectiva da propriedade do valor de troca; porém, o seduzido é o desejo pulsivo que busca ingenuamente a satisfação de um valor de uso que não acontece. A aparência acaba funcionando como um espelho que reflete para o indivíduo, no caso o consumidor, seu próprio desejo, que é transformado em seu objetivo. Haug (1998) nos explica que:

A aparência atua como se anunciasse a satisfação; ela advinha os desejos das pessoas, através de seus olhos, e os traz a luz na superfície da mercadoria. Na medida em que a aparência, através da qual a mercadoria se apresenta, interpreta os seres humanos, ela os provê com uma linguagem de interpretação de si mesma e do mundo. Breve não haverá mais à disposição uma outra linguagem além daquela fornecida pelas mercadorias. [...] O ideal da estética da mercadoria seria o de mostrar aquilo que está no íntimo das pessoas, aquilo sobre o qual se fala, que se procura, que não se esquece, que todas querem e sempre se quis. (HAUG,1998, p.184)

Compreendemos pois que no capitalismo tardio ajudar é sinônimo de impor uma dependência, isto é, de explorar. Primeiramente é possibilitado aos indivíduos efetuarem o necessário; porém, logo depois o necessário só é realizado por meio da compra de mercadorias, não dando mais para distinguir o necessário do desnecessário. Haug (1998) argumenta que:

Aquilo que é chamado, vez por outra, de satisfação repressiva aparece agora como o valor de uso corruptor de indivíduos. Tal valor domina principalmente na área da aparência da mercadoria. O valor deturpante de uso reage novamente sobre a estrutura de necessidade dos consumidores, o quais ele ajusta para uma perspectiva deturpada de valor de uso. [...] Parece que se compra a consciência das pessoas. Diariamente as pessoas são treinadas para o desfrute daquilo que as trai.[...] O ideal da estética da mercadoria é precisamente o de fornecer um mínimo contínuo de valor de uso, associado, encoberto, mascarado, com um Máximo de aparência atrativa, que deve entrar, se possível, coercitivamente nos desejos e ânsias das pessoas através da capacidade empática. (HAUG, 1998, p.186)

Na realidade do capitalismo industrial veremos que, na maior parte das vezes, a sensualidade é utilizada de maneira abstrata, por meio da simples observação ou até mesmo de um simples ruído que é captado e, logo após, reproduzido em massa. Esta realidade cria uma generalização da repressão sexual, desencadeada por um valor de uso que provoca a satisfação somente por meio da curiosidade; ou seja, o que ocorre é uma satisfação puramente aparente. Frente a esta situação, Haug (1998) chama atenção para o duplo sentido da mercadoria:

Enquanto existir a função econômica da estética da mercadoria, enquanto, portanto, o interesse de lucro a impulsionar, ela irá manter sua dupla tendência: na medida em que ela se serve dos homens para segurá-los, trará à luz um desejo após outro. Ela satisfaz somente com a aparência, torna o indivíduo mais faminto do que saciado. Como falsa aparência da contradição, reproduz a contradição em outra forma e talvez bem mais ampla. (HAUG, 1998, p.189)

Infelizmente, esse processo de industrialização inserido no capitalismo tardio, que utiliza da abstração estética para a sedução dos seus consumidores, também tem feito da cultura uma mercadoria, danificando o potencial crítico e reflexivo presente em todos os processos educativos, sejam estes sistemáticos ou assistemáticos, o que favoreceu para que

tanto Adorno como Horkheimer criassem a categoria de análise tão utilizada pelos frankfurtianos, denominada de indústria cultural.

Talvez alguns trechos da definição de *Kulturindustrie* (indústria cultural) presente no livro “Palavras e sinais” possam nos auxiliar na compreensão desta categoria de análise tão pertinente neste nosso trabalho.

Com o termo consumo chegamos ao cerne da concepção adorniana de indústria cultural: na sociedade contemporânea, as produções do espírito já não são apenas também mercadorias como o eram outrora, mas tornaram-se *integralmente* mercadorias, isto é, são inteiramente orientadas – da concepção à apresentação – pelo regime do lucro.

Dentro de um processo histórico, os bens culturais assumiram parcialmente o caráter de mercadoria pela necessidade de seus produtores sobreviverem no mercado. Inicialmente, contudo, estes não almejavam direta e unicamente o lucro. O que é novo na indústria cultural, segundo Adorno, é o primado declarado e direto do efeito calculado de antemão e em todos os seus produtos mais típicos. [...].

Assim, calculada desde a sua concepção em função da comercialização, a produção cultural perdeu o seu sentido; a cultura que, de acordo com seu próprio conceito, não só obedecia aos homens como servia de instrumento de protesto contra a letargia, agindo no sentido de promover uma maior conscientização e, portanto, humanização, passou – a partir do controle social decorrente do planejamento maciço da indústria cultural – a promover exatamente a letargia, pois é do interesse da indústria cultural que as massas permaneçam amorfas e acríticas, que não se emancipem. [...].

Sob o império da indústria cultural, portanto, o conceito de cultura não só perdeu seu sentido, como, na realidade, este foi invertido: ao invés de promover o espírito, os ditos meios de comunicação o que fazem é insuflar o espírito do senhor às massas; e o efeito mais sutil é que o senhor fica sempre invisível. (ADORNO, 1995, p.237-38).

A indústria cultural, além de deformar a produção e a circulação do conhecimento, invade também a área da estética, apoderando-se da arte, criando o que Adorno considera como sendo um falso artístico, fazendo com que os artistas criativos apoderem-se da indústria cultural, numa espécie de reação. Os produtos da indústria cultural sempre se repetem e se renovam, de maneira padronizada e uniformizada, cristalizando o fiel estado de coisas. Em um processo de identificação com o coletivo, o indivíduo almeja sentir-se seguro por meio dos “aplausos” que recebe da dominante ideologia, descartando o que ele teme, que nada mais é do que o pensamento capaz de possibilitar manifestações advindas

do outro, promovendo muito mais um processo de diferenciação dentro do coletivo do que de identificação almejado pela ideologia.

No Brasil, especificamente no campo educacional, a indústria cultural tem apresentado seu efeito nefasto por meio de “modismos metodológicos” impostos pelo sistema como sinônimo de profundas epistemologias que teriam em si mesmas o “poder” de eliminar todos os problemas existentes na relação processo-aprendizagem. Além de “entiquetar” - ou melhor “rotular” - as consciências dos docentes, esses modismos funcionam como meio para a justificação de toda uma política educacional internacional onde questões de ordem objetivas - tais como: empréstimos, pagamentos de dívidas, “maquiamento” da realidade do fracasso escolar -, são de primeiríssima preocupação, visto que as produções normativas que atualmente regem a educação no nosso país têm sido muito mais voltadas para salvaguardar questões estruturais de ordem política e econômica do que produções que influenciam “positivamente” na qualidade da educação escolar.

Notamos, desta maneira, como já foi mencionado anteriormente, que as categorias indústria cultural, semiformação e formação são totalmente integradas na realidade, não tendo como defini-las separadamente, pois, ao se tentar explicar uma faz-se necessário fazer menção às outras. Adorno, no seu texto “Teoria da semicultura” definiu a semiformação cultural como sendo o,

Símbolo de uma consciência que renunciou a autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assina-la um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 1996, p.389)

Para Adorno, a manifestação da crise da formação cultural (Bildung) não deve nem ser simplesmente objeto da pedagogia e nem ser reduzida a uma sociologia que teça inúmeros conhecimentos sobre a formação, pois os sintomas da decadência da formação não estão se esgotando e reformas pedagógicas isoladas dentro deste contexto não

acarretam, infelizmente, contribuições eficazes, ajudando muitas vezes até a reforçarem este quadro. Reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais interferidores da formação cultural são insuficientes, principalmente pela definição a priori do conceito de formação que as considerações sobre a atualidade e também sobre os aspectos de suas relações com a sociedade efetuam. Faz-se necessário pesquisar sobre o que sedimenta, o que Adorno denomina de “uma espécie de espírito objetivo negativo” (1996, p. 389); isto é, de uma cultura negativa, de uma semiformação socializada, partindo tanto do movimento social, como do próprio conceito de formação cultural que na atualidade vem se transformando em uma semiformação (*halbbildung*) socializada, cuja origem e sentido sucedem à própria formação cultural, convertendo-se em alienação onipresente.

Para Adorno a semiformação é considerada como sendo a face subjetiva produzida pela face objetiva da indústria cultural, na qual a única maneira de garantir a permanência viva da cultura atualmente seria a auto-reflexão crítica sobre a vigência da semicultura - por isso este pensador é considerado entre os frankfurtianos como sendo o teórico da resistência.

Adorno (1996) constata que na linguagem alemã a idéia de cultura está cada vez mais em oposição à práxis, colocando-se em favor do que ele denomina de “cultura do espírito”, comprovando, desta maneira, que a burguesia não conseguiu sua emancipação por completo, não dando, portanto, para aceitar que a sociedade burguesa seja em si a representante da humanidade, fato este evidenciado no fracasso dos movimentos revolucionários que buscavam concretizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, que acabou se restringindo ao que Adorno denominou de um “valor”. O filósofo salienta a importância de se ter consciência de que a mera aquisição de “bens culturais” não basta se estes estiverem dissociados de uma práxis coerente e indica um conteúdo desmentido desses chamados bens culturais, gerando uma certa impotência destes com relação à vida real, na relação estabelecida entre os homens, dissociada da implantação das coisas humanas, convertendo-se em semiformação fornecedora de um conceito de cultura como um fim em si mesmo, o que acaba por funcionar como alavanca para o estabelecimento da indústria cultural.

Por outro lado, Adorno aponta para uma outra característica da cultura baseada na adaptação, desencadeando um tipo de conformação à vida real já estabelecida, o que reforça uma unidade precária de socialização e impede o que ele entende como “explosões desorganizadoras que, conforme é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma (ADORNO, 1996, p. 390)”, cuja idéia filosófica correspondente de formação procura formar agora, com uma característica de protetora da existência, o que faz dela uma detentora de dupla finalidade: “obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem” (Adorno, 1996, p. 390).

Frente a estas constatações, Adorno coloca a necessidade da permanência da tensão entre autonomia e adaptação, pois se esta se desfaz instala-se na sociedade o que ele chama de “hegemonia unilateral”, isto é, forma-se uma sociedade inteiramente adaptada, afirmando que:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1996, p. 390).

Deste modo, como parte integrante da cultura, a formação (*Bildung*) irá possuir as dimensões tanto da autonomia como da adaptação. Adorno constata, dessa forma, que durante o capitalismo liberal ocorreu a predominância da dimensão da adaptação, que infelizmente não conseguiu instaurar a concretização da proposta de uma sociedade livre e igualitária, acabando por gerar a indústria da produção cultural e absolutizando a formação cultural no momento de adaptação no capitalismo tardio, no qual os indivíduos são condicionados a não serem mais autônomos, não criticando, portanto, o existente e não se apropriando da cultura.

Adorno, frente a esta contextualização, coloca como proposta a retomada da tensão entre o momento da adaptação e da autonomia: é preciso, a um só tempo, promover a adaptação dos homens - preparando-os para a realidade -, e desenvolver neles a capacidade de serem autônomos por meio da desconfiança, negatividade e resistência.

Historicamente, para Adorno (1996), o conceito de formação emancipou-se com o advento da burguesia, fazendo com que a formação se tornasse objeto de reflexão e verdadeiramente consciente de si mesma buscando a instauração de uma sociedade burguesa composta de seres livres e iguais, formando um indivíduo livre na esfera de sua própria consciência; enfim, podemos considerar que a formação era, em si mesma, a condição para a concretização de uma sociedade autônoma, pois, quanto mais esclarecido fosse o singular, mais esclarecido se tornaria o todo, construindo uma humanidade sem exploração, sem *status*.

Adorno considera que a formação cultural não significou apenas a emancipação e o privilégio da burguesia frente aos camponeses, mas foi a condição primordial para que nesta sociedade burguesa se desenvolvessem, por exemplo, empresários, gerentes, funcionários, etc, transformando a sociedade em termos de classes sociais, desenvolvendo nos burgueses um estágio mais avançado de subjetividade que não se encontrava no proletariado, mesmo quando os socialistas procuravam despertar nestes a consciência de si mesmos, pois a desumanização causada pelo sistema capitalista de produção negou todos os pressupostos para a efetivação da formação e, acima de tudo, o ócio aos trabalhadores. Perante esta problemática referente à formação, toda a ação pedagógica comumente denominada de educação popular transformara-se em caricatura, que segundo Adorno “nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída” (ADORNO, 1996, p. 393).

Adorno se posiciona afirmando que para obtermos uma clareza da situação generalizada de semiformação não basta efetuarmos um estudo sobre o fenômeno ontológico da consciência burguesa. Nesta sociedade, com o advento do avançado capitalismo, contrariando a sociedade burguesa no que concerne à sua própria consciência, o proletariado apresenta-se totalmente marginalizado e só sujeito enquanto produtor. Dentro deste quadro de paralisação das relações econômicas - caracterizado pelo antagonismo presente entre o poder e a impotência econômica, e também pela existência de limites fixados -, o encobrimento da cisão provocada pela paralisação acima citada, passa a funcionar socialmente como um fator de integração.

Esse processo de integração social pela ideologia, embora se manifeste no plano subjetivo, é provocado por um processo objetivamente determinado, na medida em que oferece de inúmeras maneiras bens de formação cultural ajustados pelos mecanismos de mercado às massas. Esta estrutura social determinada objetivamente e com sua conseqüência subjetiva de integração, impede - ao mesmo tempo em que oferece - a absorção adequada dos bens culturais, negando o verdadeiro processo de formação. Desse modo, tudo aquilo que acaba estimulando o processo formativo, nega-o no mesmo instante. Frente a esta realidade, Adorno explica a situação da integração social por meio da ideologia:

A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes - e tendencialmente também aos poderosos - os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva. Justamente por isso se aproximam mutuamente as consciências das diferentes classes, [...]. Além do mais, pode-se falar de uma sociedade nivelada de classes médias apenas psicossocialmente, e, em todo caso, tendo em conta as flutuações pessoais, mas não de uma maneira estrutural-objetiva. E, no entanto, também subjetivamente aparecem ambas as coisas: o véu da integração, principalmente nas categorias de consumo, e a persistente dicotomia onde quer que os sujeitos deparem com antagonismos de interesses fortemente estabelecidos [...]. No entanto, como a integração é ideologia, é também - por ser ideologia - frágil, desmoronável. (ADORNO, 1996, p.394-395).

Mesmo sem a chancela dos dados empírico-sociológicos e levando também em consideração a possível existência de trabalhadores que possuindo uma consciência de classe não teriam ainda caído na armadilha da semiformação, Adorno considera a socialização da semiformação difundida em massa, e por conseqüência a morte de uma possível formação cultural, como uma tendência marcante desta época. Como antítese desse quadro, o frankfurtiano aponta a formação tradicional cultural com suas limitações, como única possibilidade, o que manifesta uma situação de extrema gravidade, visto que não se teria à disposição outro critério.

A indústria cultural perpetua o quadro generalizado da semiformação, explorando-a para o seu proveito próprio e divulgando-a como se fosse a real formação, isto é, como cultura - divulgação esta que se dá em perfeita harmonia com a integração realizada pela ideologia, causadora da identificação. Mediante a esta situação, Adorno argumenta que se

em outra época a ilustração trazia em si a possibilidade da autonomia, atualmente ela carrega em si mesma a semiformação. Vejamos:

A ilustração, provinda de outra época, passou de maneira natural aos indivíduos dos países permeados pelo capitalismo a idéia de que eram livres e autodeterminados, o que lhes permitia e obrigava a não se descuidarem de nada deixarem de sem ser ensinado, ou de pelo menos, mostrarem um comportamento que transmitisse tal impressão. Só lhes pareceu possível sob o signo do que lhes vem como espírito, a formação cultural objetivamente arruinada. Assim, pois, a totalitária figura da semiformação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas inclui algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um – possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia (ADORNO, 1996, p. 396).

A ilustração tão valorizada na pedagogia tradicional, atualmente tem como característica o ato de mascarar a semiformação e, portanto, de aniquilar a possibilidade de formação. Fora isso, todo o indivíduo está submetido a estruturas heteronômicas pré-colocadas para formar-se; logo, se a condição para a formação é a autonomia e a liberdade, no instante mesmo em que o indivíduo se forma, a formação deixa de existir.

Em Adorno, e com ele concordamos, uma das condições essenciais para a formação, é a tradição, que com sua perda ocasionada pelo “desencantamento do mundo” (expressão weberiana), desencadeia um estado de carência de imagens e formas incompatível com a formação, pois a autoridade, ainda que não tão bem, efetuava a mediação entre a tradição e os sujeitos. Não se trata aqui de procurar uma solução para a generalização da semiformação no passado com a tradição, mas sim de não negar todas as conquistas efetuadas pela educação até então, procurando uma resolução no futuro, retomando o conceito hegeliano denominado de *aufhebung*, ou seja, da idéia de conservar a transcendência, o que significa conservar o já absorvido por meio da tradição e devolver algo mais, desencadeando um confronto que no plano objetivo esclarece, pois este conceito já é em si mesmo uma expressão de uma superação que preserva ou, dito de outro modo, conserva os contrários utilizando o elemento negativo para obter um resultado positivo. Nisto, segundo Zuin, Ramos-de-Oliveira e Pucci (2000, p.76), constitui o seu trajeto histórico.

Embora Adorno critique a memorização característica do ensino tradicional, ele coloca que a memorização que não mecaniza e sensibiliza, torna-se algo positivo, e na medida que o indivíduo é privado disto, também lhe é retirado uma parte do alimento da sua formação. Nesse sentido salienta que “onde essa ideologia falta, instala-se uma ideologia pior” (1996, p. 398), isto é, onde ocorre a ausência da ideologia característica da tradição, instala-se com maior facilidade a ideologia como integração social que é semiformativa.

Para explicitar sua idéia de fragmentação causada pela semicultura com uma aparência de totalidade, Adorno apóia-se na seguinte afirmação: “O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo” (1996, p. 405), ou seja, o indivíduo acredita que possui uma cultura e trabalha para mantê-la, quando na verdade não a tem, pois a semiformação nega a este indivíduo tanto a experiência como o conceito, formadores da subjetividade e, portanto, meios para uma formação cultural. Cria-se, então, um indivíduo sem memória.

A memória, que necessariamente passa por uma dimensão histórica e portanto de tradição, exige do indivíduo a experiência e não uma fragmentação imposta pela semicultura como totalidade, ou seja, uma fragmentação que impõe um estado formativo pontual, que desencadeia o que Adorno expressou como: “É isso sem julgamento” (1996, p. 405), caracterizado como isolado, agressivo e conformista, carregando um potencial destrutivo da cultura, na medida em que gera a figura do medíocre que não se aprofunda e nem permite que o outro se aprofunde. Sendo assim, Adorno posiciona-se alegando que:

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte deste ter ser extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado.(ADORNO, 1996, p. 406).

Para Adorno, o único meio possível para que se mantenha viva a cultura é a auto-reflexão crítica sobre a conseqüência da sua transformação, ou seja, sobre a semicultura,

tendo como principal meta libertar os indivíduos de um estado que Kant denominou de tutelado.

Concordando com Adorno sobre a necessidade desta auto-reflexão crítica, esta pesquisa buscou efetuar uma reflexão sobre o estado semiformativo dos docentes brasileiros intensificado pela tão aclamada pedagogia das competências que está se apresentando nestes dez últimos anos como sendo a principal abordagem norteadora da formação de professores em nosso país.

Em Adorno, a autoridade possui a função de estabelecer mediação entre a tradição e os sujeitos, isto é, a mediação entre todo o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e os sujeitos. Transpondo esta relação para o processo de ensino e aprendizagem, podemos tecer algumas considerações para facilitar nossas futuras análises:

- A autoridade pode ser interpretada como sendo o papel docente,
- A mediação realizada pelos docentes, ou seja, a sua autoridade é transformada conforme o tempo histórico e a epistemologia que “nutre” o seu trabalho pedagógico.

Posto isso, podemos considerar que na abordagem tradicional o docente é a própria personificação da tradição, o que legitimou sua autoridade por muito tempo, ainda que com a constante presença da desvalorização social deste profissional.

Com o movimento escolanovista a autoridade docente passa por um processo de mutação, isto é, o docente deixa de ser a personificação da tradição, ou dito em outras palavras, do conhecimento, para se tornar um “guia”, um “orientador” que auxilia os sujeitos da aprendizagem na mediação que ele deve construir entre a sua realidade e os problemas a serem resolvidos no seu cotidiano. Neste sentido, é introduzido na relação ensino-aprendizagem um entendimento pragmático do saber.

Na pedagogia das competências esta relação pragmática com o saber permanece, entretanto, com a recusa total e justificada da tradição. Se em Dewey o conteúdo era valorizado, mas desde que conquistado pela via da pesquisa seguindo a motivação dos sujeitos aprendizes com finalidade prática, em Perrenoud a valorização da finalidade prática permanece, mas o conteúdo é totalmente recusado se este não possuir uma dimensão

instrumental que possibilite o sujeito de integrar-se socialmente nas tarefas cotidianas a serem realizadas por eles, seja no seu trabalho ou no seu dia-a-dia. Desde modo, na pedagogia das competências não há mediação entre tradição e os sujeitos e sim uma relação direta entre informação e aplicação. Nesta relação direta o docente não possui autoridade alguma; é tão somente um facilitador de tarefas.

Com a pedagogia das competências, os professores estão vivenciando em seu trabalho pedagógico a fragmentação do ideal burguês de formação fundamentado nos dois pilares que Adorno, juntamente com Horkheimer na “Dialética do Esclarecimento”, denominou de razão instrumental e emancipatória. Nesta fragmentação, a razão instrumental passa por um processo de absolutização defendendo uma perfeita adaptação dos sujeitos na atual organização do trabalho, o que danifica a razão emancipatória por meio da desvalorização da tradição e, portanto, da memória cultural que é fonte de esclarecimento do ser humano enquanto ser social e histórico rumo a uma possível construção de maior qualidade de vida coletiva.

Neste sentido, consideramos que historicamente o conceito adorniano denominado “véu de integração” persiste no campo educacional. Podemos ousar afirmar que o “véu da integração”, que tem acompanhado e legitimado metodologias específicas dentro do processo de ensino e aprendizagem, tem sido o ideal ideológico de que é função de toda instituição escolar preparar os sujeitos para a sua inserção na organização do trabalho. Esta ideologia tem ganhado tenacidade histórica nas questões educacionais e tem cooperado para a “fabricação” de estandarizadas práticas metodológicas do trabalho docente; tal fabricação atualmente tem sido fundamentada na abordagem por competências. Segundo Adorno, em um dos seus aforismas presentes na sua obra intitulada de *Mínima Moral*:

Novissimum organum. – Há muito foi demonstrado que o trabalho assalariado formou as massas dos tempos modernos, criou mesmo o trabalhador. Em geral, o indivíduo não é apenas o substrato biológico, mas também a forma de reflexo do processo social, e sua autoconsciência como um ser em si é a ilusão da qual tem necessidade para incrementar sua produtividade, enquanto, na economia moderna, tudo que é individuado funciona como mero agente da lei do valor. Daí se poderia deduzir não só o papel social, mas também a composição interna do indivíduo em si. Nisso tudo, o que é decisivo na presente fase é a categoria da composição orgânica do capital. Sob essa expressão a teoria da acumulação compreendia “crescimento na massa dos meios de produção, comparada com a massa da força de trabalho que os anima”

(Marx, O capital I). Se a integração da sociedade, sobretudo nos estados totalitários, determina os sujeitos a serem cada vez mais exclusivamente aspectos parciais no contexto da produção material, então a “transformação da composição técnica do capital” prolonga-se nos indivíduos, absorvidos e, a rigor, em primeiro lugar constituídos pelas exigências tecnológicas do processo de produção. A composição orgânica do ser humano não pára de crescer. Aquilo através de que os sujeitos são neles mesmos determinados como meios de produção e não como finalidades vivas cresce como a proporção das máquinas em relação ao capital variável. Os discursos habituais sobre a “mecanização” do homem são enganosos, porque o concebem como algo estático, que por “influências” de fora, através de uma adaptação a condição de produção a ele exteriores, sofre certas deformações. Mas não existe substrato algum dessas “deformações”, nenhuma interioridade ôptica sobre a qual mecanismos sociais atuam de fora apenas: a deformação não é nenhuma doença do homem, e sim uma doença da sociedade, que gera suas crias com aquela “tara hereditária”, que o biologismo projeta na natureza. É quando o processo, que se inicia com a transformação da força de trabalho em mercadoria, permeia todos os homens – transformando em objetos e tornando *a priori* comensuráveis cada um de seus impulsos, como uma variante da relação de troca – que se torna possível à vida reproduzir-se segundo as relações de produção imperantes. (ADORNO, 1993, p.200-01)

Exatamente na passagem do modo de produção feudal para o modo de produção moderno, podemos perceber com maior clareza como esta preocupação unidimensionalizada do pensamento¹ com a adaptação dos sujeitos na organização do trabalho persiste até os dias atuais.

No Brasil esta preocupação é evidenciada com a divulgação da pedagogia das competências como pressuposto formativo para os nossos professores. Sendo assim, a questão desta nossa reflexão não nos permite apresentar a pedagogia das competências sem o tecer deste rápido histórico da organização do trabalho e com ela da organização escolar, muito menos sem o esclarecimento das categorias de análise presentes no referencial teórico

¹ Pensamento unidimensional é um conceito elaborado por Marcuse presente na sua obra A Ideologia da Sociedade Industrial (1973). Segundo este autor, o erro está inserido na racionalidade que é imanente ao próprio sistema que organiza o trabalho social dos seres humanos (o capitalista), fazendo-se necessário um maior detalhamento da questão, principalmente no que concerne à situação da sociedade industrial moderna mais avançada, que criou, desta maneira, uma nova estrutura social resultante de uma transformação que Marcuse (1973) denominou de “oposição negativa em positiva”. O autor indica que esta organização errônea se tornou, em suas bases internas, totalitária, recusando deste modo, a outras alternativas, isto é, instala-se nesta sociedade um modo de pensar e de agir “único” que se recusa a qualquer outro tipo de racionalidade, expressando uma falsa consciência que, incorporada ao aparato técnico, se reproduz. Tal pensamento totalitário naturaliza o sistema capitalista recusando outra forma de organização social.

por mim escolhido – o dos pensadores clássicos da Escola de Frankfurt – para que possa ser compreendida a análise realizada por esta pesquisa.

Notamos, pois, neste breve “olhar” histórico, que a Idade Média foi coroada com um tipo de processo de aprendizagem que se revelava na família; porém, desde que não fosse a família do aprendiz, mas sim uma alheia, sem laços sangüíneos. Esta caracterização, segundo Enguita (1989), era própria das famílias inglesas do final do século XV.

Durante este período histórico, as cidades continham a menor fração da população total de indivíduos. A maioria das pessoas trabalhava nos campos e o restante ocupava-se de atividades artesanais - dependendo de senhores - ou em tarefas domésticas. Para Petitat (1994) a civilização representante deste período pode ser compreendida como a civilização das palavras e dos sentidos, pois toda a transmissão de conhecimento e também das tecnologias não dependia nem de instituições e muito menos de textos escritos.

O mais próximo que encontramos neste período relacionado à transmissão de conhecimentos de maneira mais sistematizada, ocorria nas corporações de ofício existentes em cidades corporativas na Europa dos séculos XII a XIV.

Porém, como argumenta Petitat (1994), a presença destas corporações chocou-se com as relações feudais, na medida em que as negava, pois estas corporações universitárias e artesanais eram associações de homens livres, ou seja, de homens liberados da servidão feudal que caracterizava o meio de produção que sustentava este período, o que por consequência gerou para estes indivíduos uma maior autonomia administrativa e judiciária, dando a estes, e também àqueles que chegavam às cidades, um *status* jurídico e social que os tornavam independentes dos senhores feudais.

Dentro desta já mencionada conjuntura, as cidades da Idade Média, puderam se desenvolver de uma maneira relativamente mais autônoma em meio ao sistema feudal de produção, terminando por se impor com novos grupos sociais e com novas maneiras de relacionamento social, tornando-se uma comunidade viva a partir do século XII.

Já no início do século XIV, a Europa possui uma diversidade de concentrações urbanas e dentro de cada comunidade se torna nítida a divisão entre mestres, companheiros e aprendizes.

De maneira geral, a educação era consolidada por meio das relações sociais tecidas de maneira direta entre uma geração e outra, ou seja, através da participação diária dos aprendizes nos ofícios dos adultos e sem a presença de agentes especializados, sem uma intervenção mais sistemática. Neste tipo de aprendizagem, as crianças não aprendem tão somente a possuírem boas maneiras de conduta, mas, sobretudo, são inseridas nas relações sociais de produção.

Segundo Enguita (1989), tal aprendizado não poderia ser realizado no seio da própria família, pois o seu central objetivo era integrar estes aprendizes nas relações sociais de produção. Para tal integração o mais indicado era extirpar os laços afetivos para que as crianças pudessem se desfazer dos laços de dependência e, sobretudo, adquirir a autodisciplina tão necessária ao trabalho.

Como nos relata Petitat (1994), as corporações protegiam os artesãos contra toda a concorrência externa, garantindo-lhes o mercado da cidade que as abrigava. Além disso, havia uma rigorosa regulamentação no que dizia respeito às técnicas e ferramentas utilizadas, preços, salários, quantidade de aprendizes e de companheiros e, até mesmo, quanto à qualidade dos produtos. Desta maneira, era preservada a independência de cada corporação por meio de uma eficaz subordinação de todos.

Os mecanismos de seleção também ocorriam de uma maneira regulamentada: o aprendiz era contratado por um mestre, sendo indicado pelo próprio pai ou tutor, não podendo haver laços sanguíneos. Em troca de moradia e alimentação, o aprendiz entra em uma nova família devendo obediência a esta, que terá como responsabilidade ensinar-lhe o seu novo ofício.

Neste ofício nem todos conseguiam alcançar o *status* de mestre, o que gerou a divisão de dois tipos de trabalho artesanal: o assalariado e o independente, mas ambos regulamentados pela corporação.

No século XIII, os artesãos já se encontravam totalmente dependentes dos comerciantes, pois eram estes que efetuavam os pedidos, forneciam as matérias-primas juntamente com os instrumentos de trabalho, assim como também eram responsáveis pelos adiantamentos dos pagamentos dos companheiros. Mediante a esta influência exagerada

dos comerciantes, não é mais conferido o status de mestre para os aprendizes, fazendo com que os companheiros-assalariados formassem a grande massa de futuros trabalhadores.

Pressionados pelos comerciantes, os mestres eram obrigados a pressionarem os companheiros-assalariados, o que fez gerar as primeiras greves dentro deste sistema de produção. Tudo isso fez com que o aprendizado do artesanato permanecesse conservado em sua forma exterior, porém, com um outro tipo de relação com o trabalho.

Petit (1994) declara que o provisório *status* de companheiro passou a ser permanente pelo não acesso à condição de mestre, os salários se tornaram subordinados aos altos e baixos da conjuntura econômica e, por fim, a regulação entre a preparação de mão-de-obra e emprego tornou-se inaplicável pela ausência de um mercado local estável. Todos estes fatores contribuíram para o aniquilamento do ideal corporativo e das próprias corporações, o que acarretou um encolhimento destas e um desordenamento das mesmas, aumentando o conflito entre as capacidades de trabalho.

Com tudo isso ocorrendo, a partir dos séculos XV e XVI, as corporações passam a ter como finalidade a conservação do monopólio de produtos contra os trabalhadores livres contratados pelos comerciantes e pretendem proteger ao máximo o acesso à condição de mestre, utilizando-se dos laços sangüíneos como justificativa para isso.

Segundo Petit (1994), a conseqüência final deste duplo momento foi a substituição de trabalhadores divididos por profissões de características diferentes e hierarquizadas por um conjunto de assalariados organizados de acordo com os seus respectivos salários e níveis de qualificação.

Estas modificações no campo do trabalho, que geraram por conseqüência o término das corporações de ofício, ocorreram a partir do século XVI estendendo-se ao XIX. Temos, deste modo, no século XVI, o início de um trabalho já nos moldes de um processo de produção que futuramente será industrial.

Ao lado das corporações de ofício, onde ocorria uma educação profissionalizante, a Idade Média também gozava de uma escolaridade formal, tanto em nível primário como universitário.

Enquanto na educação profissionalizante a influência era nitidamente do mercado, na educação formal existente no período medieval a subordinação desta era explicitamente à igreja, que neste período histórico exerceu uma função correspondente hoje à do Estado.

Petit (1994) afirma que desde o século VI a Igreja encorajou a criação de escolas vinculadas às paróquias, aos mosteiros e também junto às catedrais.

Além de cultivar uma cultura escolar cristã, a Igreja também permitia o cultivo das denominadas “artes liberais”, fazendo destas uma espécie de propedêutico para o ensinamento da sagrada escritura. No início este ensino era ministrado somente para os monges e padres, mas com o tempo a Igreja passa a admitir crianças que não tinham a pretensão de aderir à vida monástica. Porém, com o desenvolvimento das cidades, as escolas deixam de possuir um caráter eminentemente religioso e a Igreja perde o seu controle absoluto sobre o ensino.

Ainda em virtude do desenvolvimento urbano, as escolas se diferenciam, passando a se dividirem em dois grandes grupos: as escolas elementares (responsáveis pelo ensino de um currículo rudimentar - isto é, alfabético - juntamente com ensino de canto religioso) e as faculdades de artes (responsáveis pelo ensino das sete artes liberais, dando ênfase à dialética).

Segundo Petit (1994), ao lado das escolas elementares e das faculdades de artes, inicia-se um outro processo responsável pela criação de novas escolas, mas agora gerado pelos comerciantes, que necessitavam de indivíduos com uma formação diferenciada da religiosa.

Estes comerciantes iniciam uma nova demanda de escolarização, pois não almejam indivíduos eruditos com grande conhecimento literário; contudo, precisavam de indivíduos que dominassem a escrita, o cálculo e rudimentos do latim. Estamos diante do início das escolas privadas e municipais.

Entretanto, Petit (1994) enfatiza a importância de saber efetuar a distinção da escolarização do comerciante, do teólogo, do jurista ou do médico. Estes diferentes processos formativos se concentravam nas universidades.

As universidades da Idade Média podem ser consideradas criações históricas originais, pois não foram inspiradas por modelos que as precederam. Estas universidades eram formadas por comunidades de mestres e estudantes, que, segundo Petitat (1994), nem a Grécia e nem a Roma antiga conheceram. Assim que se separaram do ensino postulado pelas escolas vinculadas às catedrais, passam a atacar fervorosamente o monopólio da Igreja nos assuntos referentes ao ensino - ataque este que marcou profundamente o período renascentista.

O seiscentos foi o século da nova ciência, que levou ao amadurecimento de uma nova visão do mundo e de uma nova concepção do saber que já tinham sido adotadas na cultura européia entre o Humanismo e o Renascimento. Basta pensar nos estudos humanísticos sobre a matemática, nos recursos à observação em geografia, na nova astronomia heliocêntrica, como também na visão renascentista do mundo uno, múltiplo e infinito, no estudo atento da natureza, na crise da física aristotélica e na afirmação de novos conceitos relativos à força e ao movimento.

Segundo Cambi (1999), por meio desta ciência moderna seria edificada uma nova visão do saber, da mente e do mundo - visão esta que provocou uma transformação profunda nos assuntos referentes à educação.

Tal transformação pode ser constatada no ensino dos colégios, tanto pela formação intelectual ministrada, como pelo seu currículo que estava fortemente embasado nas posições de Francis Bacon, Galileu Galilei e de Isaac Newton.

Temos deste modo, no século XVII, o nascimento de uma ciência que terá uma visão objetiva da natureza, juntamente com o nascimento da escola moderna que segundo Cambi:

[...]foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da Igreja. O século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa: aquela que, dos anos Setecentos em diante, permaneceu no centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada. (CAMBI, 1999, p.305).

Segundo Cambi (1999), nos diversos estados europeus, sobretudo na França, a escola cada vez mais vai assumindo um aspecto especializado, seja para a formação de classes dirigentes, seja para a camada popular com a finalidade de combater o analfabetismo por meio da difusão dos rudimentos da cultura do ler e do calcular.

A escola foi especializando-se e edificando-se em um tríplice pilar: o público e o estatal; o religioso e o eclesiástico e, enfim, o privado, nascendo, desta maneira, o sistema escolar moderno que posteriormente se desenvolverá em suas potencialidades.

Neste germe do sistema escolar moderno já existe uma articulação linear entre a escola elementar (com a finalidade de fornecer os instrumentos básicos para a elaboração cultural que seriam o alfabeto e os números), a escola média também conhecida como secundária (com a finalidade de oferecer uma educação formativa ou profissional) e a instrução superior (para a formação de profissionais liberais). Segundo Cambi, neste período histórico (século XVII):

[...] Toda a vida escolar foi depois submetida a sistemas de controle e de planificação, a rituais e a instrumentos (a chamada, o registro) que permanecerão centrais em toda a história da escola moderna, e que exercem um papel ao mesmo tempo disciplinar e formativo.

Nessa organização, porém, sobretudo três aspectos resultam particularmente significativos para estabelecer um hiato entre escola humanística e escola moderna: as classes por idade, a disciplina, a ideologia e o costume [...].

Em suma, no curso dos anos Seiscentos, a escola se racionaliza e se laiciza, torna-se um instrumento cada vez mais central na vida do Estado (e também da sociedade civil) e, portanto, cada vez mais submetida ao controle e à planificação por parte do poder público; processo que exalta sua função e difunde sua ideologia, ligada à disciplina e à produtividade social da educação-instrução.(CAMBI, 1999, p. 306-08).

Durante o século XVII presenciamos efetivamente o início da modernidade, porém, não totalmente desenvolvida, pois o século XVIII e demais à frente serão decisivos nesta questão. Com o advento do século XVII ocorreu um processo de renovação no que concerne tanto aos processos educativos, como às instituições formativas e até mesmo às teorizações pedagógicas.

Desprendendo-se da centralidade na oficina artesanal no plano manual, como também da formação humanística-religiosa no plano intelectual, os processos educativos começaram a dar prioridade para a profissionalização que cada vez mais passava por um

processo de especialização. Tal prioridade deu um maior espaço para a presença da manufatura e conseqüentemente um maior incentivo à existência das fábricas.

Além desta nova preocupação com a profissionalização, ocorreu uma outra ainda maior referente ao desenvolvimento de um estilo de vida socializado que tornou o indivíduo moderno cada vez mais dependente e dominado pela sociedade e pelas suas regras informais e, portanto, absolutamente integrado a ela. Segundo o historiador Franco Cambi:

As novas instituições educativas são geralmente as tradicionais, já da sociedade pré-moderna, como a família, a escola, a Igreja, mas agora elas assumem uma feição nova: a família se torna cada vez mais lugar central da formação moral e estende o seu controle sobre o indivíduo; a escola se renova através do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos *curricula*; a Igreja se organiza cada vez mais como espaço educativo e instrutivo, desenvolvendo uma função social cada vez mais extensa. Outra instituição educativa e deseducativa será, depois, a manufatura ou a fábrica, que veio transformar a mente do trabalhador, a sua ideologia, a própria consciência de si, vindo então a desenvolver uma função de “formação”. (CAMBI,1999, p. 279).

Segundo Cambi (1999), partindo de Comenius (figura de transição da idade média para a modernidade) com o seu modelo de educação para todos, ou seja, de educação universal, com uma presente mediação entre ciência, história e utopia, poderíamos compreender melhor o século XVII com suas potencialidades e contradições.

Comenius, ícone pedagógico do pensamento renascentista, elaborou uma idéia de educação universal fortemente fundamentada em ideais filosóficos e político-religiosos, considerada altamente utopista, na medida em que buscou, sobretudo, ideais de justiça e de paz universal, além de uma reforma social, tanto política como intelectual, sendo o primeiro a desenvolver tal posição no plano pedagógico, tentando demonstrar uma educação universal que não aceitasse mais as restrições advindas das tradições e dos interesses de grupos e classes, delineando-se pela primeira vez na história de modo orgânico e sistematizado alguns dos problemas pedagógicos.

Cambi (1999) argumenta que estaria no binômio inovação-tradição toda a originalidade de Comenius na formação de sua concepção pedagógica:

A concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um

preciso desígnio divino. Para Comenius, Deus está no centro do mundo e da própria vida do homem. Com esta base se esclarece a forte carga religiosa que atravessa seus projetos de reforma da sociedade e da escola, assim como seu ideal irênico de pacificação entre os homens e a própria referência à liberdade das Igrejas em vista da constituição de um cristianismo universal. Toda a construção pedagógica de Comenius é, de fato, caracterizada por uma forte tensão mística que sublima seu caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de “homem virtuoso”, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes [...]. Sobre as bases desta concepção do homem, Comenius edifica o seu projeto educativo; isso faz dele o primeiro sistematizador do discurso pedagógico, aquele que relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem. (CAMBI, 1999, p. 286-87).

Comenius, além de criticar a escola que era para “poucos”, critica também sua metodologia cansativa e abstrata, fundamentada em uma estrutura linear, que parte das disciplinas consideradas mais simples para depois alcançar as mais complexas. Não se pode interpretar em Comenius a sua exigência pela existência de escolas como simplesmente um elogio a estas, mas pode-se interpretar que esta exigência já seria uma das conseqüências da nascente civilização capitalista, necessitada cada vez mais de especialização profissional.

Além desta exigência cada vez mais acentuada por uma especialização das profissões, teremos no século XVII uma enorme preocupação com a formação do homem civil, ou seja, com a formação de uma sociedade de corte e de boas maneiras; verificamos, portanto, que no século XVII a sociedade civil vive de regras não-escritas, ou seja, de normas que são interiorizadas, de costumes que tecem a opinião pública invadindo até mesmo o cotidiano da vida das pessoas. Já no século XVIII, com a revolução industrial e o sistema de produção capitalista consolidado, Enguita é direto:

[...] foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII. (ENGUITA, 1989, p.109).

A intenção central era a formação de homens para o trabalho e não para a reflexão, e a melhor maneira encontrada para alcançar este objetivo foi o de oferecer uma mínima

formação que nem despertasse em demasiado a reflexão para que não ocorressem rebeliões e nem um descontentamento da massa que acreditava estar sendo devidamente formada. Porém, esta formação moral teve como objetivo central despertar nos aprendizes a conformidade necessária ao seu estado de miséria, embora esta conformidade tenha custado para humanidade um violento processo de adaptação, naturalizado nos dias de hoje, pois, segundo Enguita:

[...] a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador, já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

[...] O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas.

[...]. O acento deslocou-se então da educação religiosa, e em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (ENGUITA, 1989, p.113)

A escola primária, em sua atuação, acabava formando quase somente homens para trabalharem em empresas; nesse ensino valorizava-se a pontualidade, a precisão e a obediência, moldando, deste modo, o caráter dos seus aprendizes.

Tendo em mente este contexto já anunciado, Nóvoa (1991) anuncia o final do século XVIII como um período de muita importância para a profissão docente, pois é neste contexto histórico que ocorre uma generalização de questionamentos acerca da profissão docente com perguntas, tais como: o que significa ser um bom docente, como ele deve ser escolhido para exercer esta função, como deve ser pago e a quem deverá ser subordinado.

Este momento de interrogações faz parte integrante do processo histórico de secularização do ensino, no qual o Estado passa a ter a responsabilidade e o controle sobre a instituição escolar. Embora este processo de estatização do ensino tenha como principal característica a substituição de um corpo docente religioso para um laico subordinado pelo

Estado, as características, as motivações e os valores que regiam a origem da profissão não passam por um processo significativo de mudança, fazendo com que a figura do docente permanecesse muita próxima da de um padre.

Em virtude destas mudanças, a função docente continua por um bom tempo se desenvolvendo de maneira subsidiária e não especializada; porém, esta situação passa por uma significativa mudança no decorrer dos três séculos modernos, principalmente com a atuação de congregações religiosas como a dos jesuítas e oratorianos que efetuaram um trabalho de definição de um corpo de saberes e de um saber-fazer juntamente com um conjunto de normas e valores para a profissão docente. Trata-se da formulação de um saber técnico que será em toda a história profissional da docência realizada de maneira exógena, o que aumentará a dicotomia existente até os dias atuais entre os professores e o seus saberes.

A formulação deste corpo de saberes e de um sistema normativo trará como principal consequência o fato da profissão docente deixar de ser uma mera função subsidiária, passando a ser assunto de especialistas que deveriam consagrar mais tempo ao exercício desta função. Segundo Nóvoa:

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha acontecido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado. Não é nada disso, pois no século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Trata-se de grupos diversificados, cujo único ponto comum é que sofrem uma influência religiosa. A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa do ofício. (NÓVOA, 1991, p. 121)

O processo de estatização do ensino acarretou importantes mudanças organizacionais, passando os professores à condição de subordinados do Estado, o que lhes assegurou um novo estatuto sócio-profissional, embora os professores continuassem a ser considerados como “clérigo-leigos”, cuja função seria a de oferecer às crianças aquilo que a família não fora capaz de garantir-lhes.

Todas estas mudanças organizacionais, aderidas pelos docentes como meio de conquistarem a sua autonomia e independência frente à igreja, desencadearam uma nova

situação de subordinação: a de funcionário do Estado. Ambos possuíam interesses nesta nova condição: os professores almejavam a autonomia frente à Igreja e o Estado desejava o controle da instituição escolar.

Com a estatização do ensino, além de o professor conquistar um suporte legal para ministrar a docência, ele também conquista uma etapa significativa no processo de profissionalização da atividade docente quando ocorre a instituição de uma licença para a execução de seu trabalho.

Neste processo de estatização do ensino, no qual existe uma forte intenção do Estado em tomar a infância a seu cargo, Nóvoa afirma:

Dizer que os docentes são funcionários é uma afirmação que não é contestada por ninguém. Entretanto, ela é insuficiente se não se acrescenta que eles são funcionários de um tipo particular. Com efeito, a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais.

Os docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da automização: de um lado, eles estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que “um servidor do Estado não deve se opor ao Estado”; por outro lado, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio. Ora, como o escreve Pierre Bourdieu, produzir um discurso próprio implica em transformar a coerção em adesão “livre”, esta última tornando-se o “refúgio” da primeira. (NÓVOA, 1991, p. 122-23).

Podemos afirmar que todo esse processo histórico da profissão docente fez com que esta ocupação se situasse no meio do caminho entre ser um funcionário e entre ser um profissional liberal - por isso que os professores nunca hesitaram em reivindicar um processo menos administrativo; ou seja, menos burocrático e mais profissional no sentido liberal da palavra.

Promovida socialmente, a educação ficou em evidência como meio de ascensão social, existindo, desta forma, toda uma ambigüidade e importância no sentido liberal da palavra, pois, se de um lado o professor era considerado um agente cultural, por outro lado ele também se tornou um agente político.

Nesta ambigüidade da figura do docente, nós contemplamos um duplo processo histórico: de um lado, assistimos a toda a ação popular e burguesa para o desenvolvimento da escola, e de outro, a difusão de um modelo cultural elitista na sociedade.

Segundo Enguita (1989), a rudimentariedade da organização escolar no século XIX equipara-se à rudimentariedade da organização dos processos produtivos em virtude da existência de uma grande inter-relação. Isto pode ser comprovado pelo fato de que, com as mudanças ocasionadas no setor industrial pelo ideal taylorista, as instituições escolares sofreram também com ele uma grande mutação ligando-se à rota da indústria, na medida em que incorporaram tais princípios e normas de organização de maneira extrema, sobretudo no que concerne à grande ênfase dada ao discurso da eficiência.

Taylor almejava estabelecer uma organização industrial fundamentada no absoluto controle tanto dos produtos como também dos meios de produção. Tal controle se tornaria possível por meio da padronização e da rotinização elevada ao máximo das atividades executadas pelos trabalhadores, ou seja, uma produção absolutamente controlada e medida. Como exemplos desses reformadores da instituição escolar na introdução do taylorismo, Enguita cita Franklin Bobbit e o reformador Ellwood P. Cubberley.

Com o taylorismo, a indústria torna-se a responsável direta por um rearranjo sofrido pelas cidades a fim de adaptar-se à presença das fábricas.

Essa nova arrumação espacial é expressa pela organização citadina inspirada na organização da fábrica, que fornece o padrão do arranjo em fileiras de suas máquinas, traduzido na organização hospitalar, escolar, asilar, carcerária, comercial, em detrimento do espaço caótico reinante outrora.

Esse ordenamento diferenciado, que viria a substituir um espaço até então indiferenciado, pode ser considerado uma estratégia da burguesia para manter a ordem pública e a segurança social ameaçadas pela proliferação da pobreza urbana, reflexo da mecanização na produção.

Instituiu-se primeiramente na Inglaterra, no século XIX, a medicina social, visando assistência médica ao pobre, a fim de garantir a saúde da força de trabalho e salvaguardar a saúde pública em geral.

Essas estruturas eram referentes às classes dominantes que, controlando a estrutura urbana, podiam realizar o controle social dos trabalhadores e dos pobres em geral, responsáveis pela produção das fábricas nesses primeiros tempos da Revolução Industrial, orientada por jornadas de trabalho anchas e insalubres.

As classes mais abastadas instalavam-se próximas às infra-estruturas que surgiam, formando os centros urbanos. Imediatamente ao redor, na periferia, instalavam-se os

operários, que às vezes penetravam no âmbito urbano, morando em pardieiros ou como inquilinos em cômodos.

Esses operários passavam a constituir ameaça para a burguesia, que impediu o surgimento de uma democracia urbana através de uma separação clara no que concerne à distribuição espacial das classes sociais: as famílias abastadas habitando os grandes centros e o operariado as zonas periféricas.

O crescimento do proletariado e da pobreza reclamava doutrinas ideológicas que tirassem a validade de quaisquer formas de reivindicações e insurreições por parte das classes menos favorecidas. Essas justificativas ideológicas foram encontradas nos E.E.U.U., nos postulados do positivista Hebert Spencer e seu darwinismo social, que transferia a teoria da seleção natural de Charles Darwin para a sociedade.

Dessa forma, o desfortúnio do indivíduo era atribuído à sua falta de aptidão num Estado que dá direitos e oportunidades iguais para a população. A marginalização seria então fruto de uma ‘seleção natural’, na qual a população marginalizada seria justamente aquela incapaz de aproveitar os direitos e oportunidades que lhes são dispensados.

A primeira fase da indústria obedece a um processo de acumulação de caráter extensivo associado à extração da mais-valia absoluta, que é definida como o efeito, no campo homogêneo do valor, da relação de salários, como um processo de separação entre indivíduos dos seus próprios meios de produção.

A busca pela mais-valia absoluta explica então as relações salariais e sociais do período. Os salários em geral são baixos, com grandes jornadas diárias num trabalho fundamentado na intensificação física do movimento.

Nóvoa afirma que neste período (século XIX) os professores efetuam basicamente duas argumentações para o estabelecimento das suas reivindicações sócio-profissionais:

[...] a posse de um conjunto de conhecimentos especializados e a realização de um trabalho de maior importância social. Reencontramos as noções de corpo de saberes e de sistema de normas, as quais evoluem de acordo com as transformações sócio-econômicas e o desenvolvimento da profissão docente. A expansão dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, assim como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e valores próprios à profissão docente, vai estar na origem do estabelecimento de uma formação específica, especializada e longa. (NÓVOA, 1991, p. 124).

Com esta nova exigência para uma formação específica, ocorre neste século a criação das escolas normais, o que permite um maior desenvolvimento da profissão docente e da sua posição social, mas por outro lado inicia-se um controle estatal mais rígido desta profissão, mantendo, de certa maneira, um caráter de “seminários leigos”, herança ainda religiosa. Neste sentido, Nóvoa argumenta que:

A segunda metade do século XIX é uma época-chave para compreender a ambigüidade do estatuto dos docentes. A criação de escolas normais, o desenvolvimento da forma escolar e a crença nas virtudes da instrução enquanto fator de progresso, transformam o acesso à profissão docente numa aspiração de diferentes camadas sociais e em uma via de promoção social. Tornar-se professor primário significa vencer uma evasão, significa escapar a outras condições marcadas por imagens de fadiga: a do camponês esgotado por jornadas de ceifa, do tamanqueiro que transpira em bicas ao girar do trado, do tecelão que carda o cânhamo empoeirado. (NÓVOA, 1991, p. 126).

Embora representasse uma ascensão social ser professor para os desfavorecidos economicamente, estes não eram considerados e aceitos como burgueses, em primeiro lugar porque seu salário era baixo e, em segundo lugar, por não pertencerem a esta classe por nascimento.

Rejeitado pela classe burguesa, o docente passa por uma espécie de “isolamento social” semelhante ao do pobre, pois não consegue se identificar com nenhuma outra classe, ou seja, o professor não é burguês, não é camponês, não é intelectual, não é um artesão, etc - isto representa uma grande dificuldade para o professor inserir-se socialmente.

Segundo Nóvoa (1991), esta situação profissional do professor desfavorecido economicamente é fortalecida pelo processo de feminização do corpo docente primário e de igualdade de salários femininos e masculinos, ocorrido neste século e estendido até aos dias atuais. Como a renda da mulher era interpretada como uma espécie de renda complementar, o salário do professor tendia ainda mais a ser rebaixado.

Somado a este processo ocorre uma significativa mudança neste período (século XIX): são criadas as primeiras associações profissionais para a representação do corpo docente. Podemos considerar que estas associações:

[...] vão ser portadoras das reivindicações dos docentes, as quais entre o fim do século XIX e o início do século XX dizem respeito essencialmente:

- à melhoria do estatuto (condições de entrada mais exigentes, formação mais longa e reconhecida academicamente, tratamentos mais elevados, sistema de seguridade social eficaz, etc);
- ao controle da profissão (participação em todas as decisões concernentes à atividade docente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas, etc);

- à definição de uma carreira (vias de promoção econômica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções inspetoriais e ao ensino nas escolas normais, etc...). (NÓVOA, 1991, p. 128).

Seguindo esta história, nós iremos observar que ao final do século XIX a instituição escolar foi difundida em toda parte, o que confirma o sucesso do processo de escolarização da infância.

Esse processo efetivou-se com muito sucesso principalmente em virtude de uma confiança exagerada da sociedade na instrução como possibilidade de libertar os indivíduos da ignorância e de promover a igualdade entre os homens.

No início do século XX a classe docente já se constitui como um corpo profissional tendo a sua formação em instituições acadêmicas, possuindo também poderosas associações. Neste momento, os docentes gozam de um estatuto social bastante elevado, embora eles ainda se queixem.

A virada para o século XX caracterizou-se como sendo um período de euforia para a educação, pois esta era contemplada como meio possível e certo para a emancipação social, coroando a “idade de ouro” dos docentes. Paralelamente assistimos ao desenvolvimento da Escola Nova que também coroará o “século da criança”.

No trabalho, de uma maneira generalizada, após a Segunda Revolução Industrial, as atividades econômicas adentram o século XX empenhadas na busca da mais-valia relativa, que, ao contrário da mais-valia absoluta, fundamenta-se na desvalorização da força de trabalho, reduzindo os custos através da associação entre agricultura e indústria.

O resultado é uma mudança social notória na estrutura espacial urbana. Enquanto a mais-valia absoluta pode ser obtida mediante uma integração econômica em escala regional, a mais-valia relativa só floresce mediante uma integração de âmbito nacional, estreitando as relações entre agricultura e indústria, campo e cidade, além de cidades e regiões diferentes. Essa rede de relações era viabilizada pelas redes de transportes, que possibilitavam as comunicações.

Nesse contexto insere-se a sincronidade espacial taylorista, que distingue o trabalho de concepção do trabalho de execução e acelera o ritmo de produção, no processo que ficou designado de organização científica do trabalho, que, valendo-se do avanço tecnológico conquistado no período, expressa-se pela simplificação e repetição da atividade, marcada pela sincronia de poucos movimentos do trabalhador, bem demonstrado por Chaplin no filme “Tempos Modernos”.

Nesse novo sistema o salário por ofício foi substituído por um salário padrão pago a um trabalhador padrão. O novo perfil do trabalhador é de caráter padronizado, perdendo a importância do ofício que marcava o trabalho humano até então.

O fato é que o taylorismo caminhava para um regime de acumulação intensiva baseado num conjunto alternativo de normas sociais traduzidas pelo regime fordista de relação de salários, que atuaria na organização interna das cidades e nas relações salariais e de consumo da sociedade. A difusão do capitalismo, para além da fábrica traçada por Taylor, encontra no fordismo sua aplicação efetiva.

A passagem para esse regime de acumulação seria “fruto” de um longo processo histórico que começou no início do século XX e que assistiu a penetração da produção capitalista na organização interna das cidades e na produção dos meios de consumo individual para a grande massa de assalariados.

Durante esse período a economia americana crescia no ritmo *ragtime*, já denunciando um regime de acumulação intensiva baseado no capital produtivo. Com a crise de 1929, seguida da depressão de 1930, a organização do trabalho reclamou um novo regime de acumulação viável que culminaria com a implantação definitiva do fordismo, sob a égide da Pax Americana, que, após a Segunda Guerra Mundial, nutriria os “30 anos gloriosos” de crescimento econômico, calcado no “Mito da idade de Ouro do Crescimento”. A estrutura da Pax Americana era sustentada por uma série de órgãos internacionais, como o sistema de Bretton Woods, o Banco Mundial, o FMI e o Gatt.

A passagem para o fordismo não se deu, portanto, de maneira abrupta, havendo uma etapa de transição que começou no início do século XX até sua consolidação com o pós-guerra.

Durante a década de 20 do século XX já era possível detectar algumas características que seriam marcantes durante os “anos gloriosos” do fordismo. Nessa década já aumentava o consumo de bens duráveis nos E.E.U.U. Ao mesmo tempo em que crescia o PIB e os salários, aumentava também o consumo de veículos automotores - os quais representariam o emblema do consumo de massa que caracterizou o fordismo -, crescia o número de habitações nas grandes cidades e o consumo de bens duráveis, cujo maior exemplo é o rádio, uma vez que se vivia a chamada “era do rádio”.

O regime de acumulação fordista é caracterizado por uma produção em massa e padronizada, cuja principal característica é a automação. Essa produção em série precisava, é claro, de um mercado consumidor proporcional, que foi obtido através de mudanças nas relações salariais de maneira que os trabalhadores pudessem ser consumidores potenciais. Dessa forma, tem-se essa incorporação da classe trabalhadora por meio de um contrato de nível e atualização dos salários com os sindicatos.

A negociação sindical é ainda insuficiente, no entanto, para assegurar o consumo que a realização do valor pede num caráter de proporção contínua e em permanente expansão. Por isso o fordismo vai ultrapassar a própria base taylorista e sindical em que se apoiava forjando o Estado fordista-Keynesiano, que, com seus investimentos, legislação do trabalho e o planejamento territorial garante o pleno emprego, mantém a seguridade e sustenta o essencial dos serviços públicos, organiza a infra-estrutura energética, assenta a rede viária e das comunicações, normaliza o sistema de créditos, vela pela regularidade da moeda, preços e salários, controla os segmentos sociais excluídos do pacto, como as

pequenas categorias sindicais e o campesinato, e gera mercado de consumo nos ramos e lugares de renda insuficiente (HARVEY, 1992).

O fordismo trazia consigo uma nova divisão inter-regional do trabalho que distinguia as atividades de concepção, fabricação qualificada e fabricação e montagem não qualificadas. O desdobramento espacial desses pressupostos foi denominado “circuito de ramos”, e sua difusão assistiu à industrialização do Terceiro Mundo, que culminaria com uma nova Divisão Internacional do Trabalho, onde os países desenvolvidos transferiam seu parque industrial para os países em desenvolvimento, conservando sua centralidade no que concerne à organização e às decisões.

O desdobramento dessa mudança paradigmática no espaço urbano foi notório. A ideologia do consumo em massa determinava a aglomeração de indústrias nas cidades que cresciam paulatinamente. Surgem os grandes complexos urbano-industriais, imensas áreas de culturas agrícolas e uma rede de transportes para a circulação de capital e mercadorias, levando povoamento e urbanização a várias áreas até então desabitadas.

Na escola, com os acontecimentos terríveis das Primeira e Segunda Guerras Mundiais, este ideal da escola como promotora da emancipação social é altamente abalado e um sentimento de desclassificação e desprofissionalização do docente passa a ser presente, ocorrendo várias críticas a favor da desescolarização da sociedade. Com todos esses acontecimentos, afirma Nóvoa:

A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se caduca, ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora. (NÓVOA, 1991, p. 133).

No Brasil o desdobramento do fordismo se deu mediante a um consumo de massa de bens duráveis e de alto valor agregado. No entanto, a alta concentração de renda não caracterizava um regime de acumulação intensiva, mas sim um quadro de acumulação extensiva sob uma forma industrial e financeira semelhante ao fordismo clássico.

Alguns autores consideram esse quadro como um fordismo distinto, que Lipietz (1986) cunhou de fordismo periférico. Entretanto, o fordismo configura a totalidade das relações sociais de acumulação intensiva. Dessa maneira, pode-se dizer que o fordismo nos países industrializados do Terceiro Mundo não conta apenas com seu conteúdo substantivo, que é a acumulação extensiva.

Embora a história da indústria no Brasil relacione-se fortemente com o governo de Getúlio Vargas durante a Segunda Guerra Mundial, o atraso da economia brasileira em relação às potências mundiais, sobretudo as que emergiam com o pós-guerra, determinou que esse padrão de acumulação predominasse principalmente entre 1969 e 1979, quando os setores de bens de consumo duráveis e a indústria da construção fizeram-se líderes, conferindo à acumulação uma dinâmica endógena.

A estrutura de financiamento de habitação no Brasil se deu em 1964 com a reforma bancária e do mercado de capitais, que expandiu as financiadoras e os bancos de investimento, aumentando o crédito pessoal e empresarial. Aumentava a capacidade do Estado de se endividar (dívida imobiliária interna), possibilitando os financiamentos habitacionais.

Também desempenhou papel importante na estruturação do mercado de capitais a criação do sistema financeiro de habitação (SFH), fazendo com que a captação da poupança passasse de 1% do Produto Interno Bruto em 1965 para cerca de 12% em 1976.

Todo esse aparato que viabilizava a implantação de um sistema de acumulação em massa não foi implantado no Brasil antes de 1964, sobretudo em função de seu atraso tecnológico, uma vez que pouco adiantaria tais medidas antes da instalação de um macrocomplexo industrial da construção civil, abarcando setores como a metalurgia, siderurgia, química, minerais não-metálicos, entre outros.

O regime de acumulação fordista, entretanto, foi marcado por um Estado mais intervencionista na questão dos direitos e deveres dos assalariados, com a presença de uma concorrência moderada.

Posteriormente esse Estado intervencionista entrará em crise. A humanidade deixa os “trinta anos gloriosos” (1946-1976) para adentrar nos “vinte dolorosos” (1977-1997). O pleno emprego do sistema fordista, aliado a aumentos salariais, favoreceu uma saída inflacionária para os conflitos relativos à distribuição de renda (BOYER, 1998).

Depois da crise do petróleo, os regimes de acumulação passam paulatinamente a uma natureza extensiva, a partir dos E.E.U.U. em direção a outras economias adiantadas do sistema capitalista, culminando com o bloqueio do fordismo.

Mais recentemente, na década de 70, nós teremos no Brasil uma visão ainda positiva da educação enquanto instituição provedora de emancipação social, ou melhor, de provedora do progresso social, pois inicia-se uma fase de absoluto tecnicismo, na qual a central e primeira preocupação da educação era o ajuste das pessoas ao mercado de trabalho, que, neste momento, como observamos, apresenta-se essencialmente como industrial.

Ao contrário dos demais países, o Brasil, em virtude do período da ditadura, não passou neste período pelo processo histórico denominado como Estado do Bem Estar Social caracterizado pela centralização do Estado em despender todos os recursos financeiros possíveis para a melhoria da educação, o que à frente determinará uma grande diferença do Brasil em comparação com esses demais países.

Nesta década teremos a hegemonia da dicotomia entre especialistas da educação *versus* professores. Podemos citar como ícone legalizado desta dicotomia a lei 5692 de 11 de agosto de 1971 que promulga, no seu capítulo V (Dos Professores e Especialistas), a diferença de processo formativo de ambos. No que diz respeito aos professores o artigo 30 disserta:

Art.30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (LDBN, 1971, nº 5692, cap. V).

Entretanto, no que concerne aos denominados especialistas da educação, o artigo 33 disserta:

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (LDBN, 1971, nº 5692, cap.V).

Durante toda a década de 80 no Brasil, existiu um movimento - quase unânime - que almejava romper com esta dicotomia professor *versus* especialistas da educação imposta pelo tecnicismo até então vigente.

Neste movimento, buscava-se, segundo Freitas (2002), destacar o caráter sócio-histórico desta formação, defendendo a necessidade de se formar um profissional de amplo caráter, ou seja, que pudesse adquirir um total domínio e entendimento da realidade de seu tempo, tornando-se um profissional da educação que teria na docência e no seu trabalho pedagógico a sua singularidade e, portanto, a sua especificidade. Tal defesa foi apresentada fortemente em termos legais na constituição de 1988 que postulou uma educação progressista que formasse o cidadão de maneira integral.

Como ícone desta luta ideológica contra esta dicotomia professor *versus* especialistas da educação, nós teremos a conhecidíssima Teoria da Curvatura da Vara exposta por Saviani na sua obra intitulada de “Escola e Democracia” (1995), já ancorada no pensamento vigente da época que se fundamentava principalmente nas teorias reprodutivistas, lançando um “olhar” muito mais pessimista para a escola do que o otimismo até então vigorado que postulava a escola como meio para o processo de emancipação social.

Finalmente, na década de 90, nós teremos, segundo o nosso entendimento, uma espécie de retorno ao tecnicismo dos anos 70 sobre uma “nova” roupagem: o discurso das competências, enfatizado por autores como Schön, Nóvoa, Zeichner, Gaultier, Tardiff, Perrenoud, entre outros, e presente fortemente na política de formação de professores.

Concordando com a afirmação de Petitat (1994) de que a educação é simultaneamente produtora e reprodutora da sociedade, compreendemos, através de uma análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da trajetória escolar no ocidente, que em cada período histórico foi exigida, e ao mesmo tempo criada, uma formação para o professor.

No período medieval, portadora de uma sociedade eminentemente agrária e com um Estado personificado pela própria Igreja Católica Apostólica Romana, temos a exigência de um docente que seja, sobretudo, modelo de um ser moralmente correto, tanto na educação profissionalizante realizada nas corporações de ofício, como na educação erudita e literária ministrada pelas universidades.

Na fase de transição do feudalismo para a modernidade, denominada pelos historiadores de Renascimento, temos a valorização de um professor que detenha o conhecimento científico, mas ainda aliado à exigência de uma postura moralmente cristã.

Com a Modernidade, temos a ascensão e solidificação do modo de produção capitalista com um Estado Liberal que faz do docente um funcionário público. Neste período, as palavras de ordem para o docente são “eficiência e qualificação”, isto é, ocorre a exigência de uma formação sistematizada e especializada do docente.

Atualmente, como argumenta Ramos (2001), as palavras eficiência e qualificação do trabalhador, têm sido substituídas pelo termo competências e observamos com isso o imperativo da pedagogia das competências sobre a formação de professores no Brasil. Tal imperativo está intimamente ligado, para não dizer subordinado, à nova organização do trabalho realizada no atual capitalismo flexível.

Segundo Sennett (2004), um dos principais motivos para a presença de uma degradante superficialidade do caráter na sociedade moderna seria a desorganização do tempo, fruto de uma economia política replanejada continuamente, de curto prazo e que não sustenta o imperativo da rotina padronizada muito valorizada no taylorismo e no fordismo.

Neste tipo de economia, a ética do trabalho tornou-se um “campo de lutas” onde mais se contesta atualmente a profundidade da experiência.

Como já foi mencionado anteriormente, para os trabalhadores da indústria automobilística e, portanto, de um sistema fordista de produção, a ética do trabalho fundamentou-se em duas centrais categorias: o uso autodisciplinado do tempo e o valor de satisfação adiada, ambas representantes da experiência de profundidade deste tipo de trabalhador.

Entretanto, segundo Sennett (2004), este adiamento da satisfação perde a sua razão de existência em um regime cujas instituições são mutantes.

Neste regime presente na sociedade moderna, embasada em uma economia política flexível, a ética do trabalho centra a sua atenção no trabalho em equipe. Sennett (2004) argumenta que é neste tipo de trabalho que o sujeito moderno não mais praticará individualmente a superficialidade degradante do trabalho, mas sim em grupo.

Retomando algumas obras (*Os trabalhos e os dias* de Hesíodo, *Geórgicas* de Virgílio, *Confissões* de Santo agostinho, *Oração sobre a dignidade do homem* de Pico della Mirandola e, por fim, a famosa obra de Weber *A ética protestante e o espírito do capitalismo*), Sennett (2004, p. 117 - 140) oferece-nos um brevíssimo histórico - mas como justifica no final do capítulo seis desta obra, não em um sentido evolucionista – sobre três tipos de homens estereotipados por diferentes éticas do trabalho e que nos servirá como uma pequena síntese do que já fora colocado, mas agora com algumas relações no que concerne à ética que se debruça sobre cada tipo histórico de trabalhador:

O primeiro homem seria o camponês feudal, o cristão-católico: Este homem fundamenta o seu trabalho numa espécie de estoicismo prático que enaltece em demasia a programação do tempo, reafirmando o famoso provérbio popular “mente vazia, oficina do diabo”.

Trata-se de um trabalhador que valorizava ao extremo tanto a autodisciplina como o ritual, controlando muitas vezes as suas atividades não pelo relógio, mas sim pelos sinos das catedrais, que, por uma questão urbana, usualmente eram construídas nos centros da cidade, justamente para facilitar o controle do tempo.

O segundo homem também é cristão, mas protestante; trata-se do *homo faber* (homem como o seu próprio criador), do homem denominado por Sennett de motivado: O homem motivado valoriza a auto-modelação, na qual o trabalho consiste no ato de moldar a própria história individual. Neste indivíduo histórico, a autodisciplina na organização do tempo é uma virtude, mas a projeção futura de uma experiência pessoal, um grande pecado.

Estamos diante de um trabalho fundamentado em uma teologia do indivíduo; ou seja, abandona-se o trabalho fundamentado, sobretudo, no ritual e na rotina, para a introdução de um trabalho árduo voltado para o futuro.

Esta teologia do indivíduo anunciada por Lutero, é introduzida no mundo secular e mais precisamente no trabalho, como afirma Weber, em forma de ascetismo leigo. Segundo Sennett, a ética do trabalho do homem motivado é fundamentada em uma opressão demasiada pela importância que o indivíduo deve atribuir ao trabalho, pois:

[...] oferecia ao protestante, em vez do bálsamo do ritual, um remédio mais amargo: trabalho árduo implacável, voltado para o futuro. A

organização da história de nossa vida pelo trabalho árduo pode servir como uma pequena luz na escuridão, um “sinal de eleição”, de que podemos estar entre os que serão salvos do inferno. Ao contrário das boas obras católicas, porém, o trabalho árduo não pode conquistar para o protestante nenhum grande favor junto ao Criador; apenas oferece sinais de intenções dignas a um Juiz divino que já decidiu cada caso de antemão.

Esse é o terror que se esconde por trás do conceito abstrato de “ascetismo leigo”. Na opinião de Weber, a maior disposição de poupar do que gastar passou do protestante para o capitalista como um ato de autodisciplina e autonegação. Essa mesma passagem deu origem a um novo tipo de caráter. É o homem motivado, decidido a provar seu valor moral pelo trabalho. (SENNETT, 2004, p.125).

E, por fim, o homem irônico²: As formas atuais de trabalho possuem uma ética que difere da do “homem motivado”, pois, ao invés de se apresentar estritamente fundamentada no indivíduo, passa a se basear na equipe, enfatizando mais a responsabilidade mútua e a cooperação do que a confirmação pessoal.

O tempo do trabalho realizado em grupo é mais flexível e volta-se para tarefas específicas de curto prazo.

Outra variável existente neste tipo de trabalho é o fato de a autoridade “desaparecer”, veiculando-se a função de líder da equipe de trabalho, o que reforça ainda mais a encenação das atitudes dos integrantes no grupo em prol da veiculação de uma ótima aparência pessoal para a conquista da sua reintegração.

Neste novo modo de organização o líder exerce o poder sobre os integrantes da equipe, mas não se responsabiliza pelo resultado da produção, que recai totalmente sobre a equipe de trabalhadores.

Sendo a responsabilidade da produção do próprio grupo, os próprios integrantes realizam a opressão devida sobre os outros colegas de trabalho para a realização eficiente das tarefas. Segundo Sennett:

Esse jogo de poder sem autoridade na verdade gera um novo tipo de caráter. Em lugar do homem motivado, surge o homem irônico. Richard Rorty escreve, sobre a ironia, que é um estado de espírito em que as

² Talvez o autor tenha sido infeliz em utilizar termo irônico porque emite uma idéia de crítica, confronto e até mesmo de possibilidade de superação. O Termo sarcástico seria o mais apropriado no referido contexto delineado por Sennett.

peças jamais são “exatamente capazes de se levar a sério, porque sempre sabem que os termos em que se descrevem estão sujeitos a mudança, sempre sabem da contingência e fragilidade de seus vocabulários finais, e portanto de seus eus”. [...] O caráter irônico do tipo descrito por Rorty torna-se autodestrutivo no mundo moderno; passamos da crença em que nada é fixo para “Eu não sou inteiramente real, minhas necessidades não têm substância”. Não há ninguém, nenhuma autoridade, para reconhecer nosso valor. (SENNETT, 2004, p.138-139).

Embora de diferentes maneiras, estes três tipos de trabalhadores apresentados por Sennett tiveram, por meio da ética que regia o seu trabalho, seu caráter corroído³.

Analisando as características desta nova organização do trabalho dentro do capitalismo flexível, torna-se evidente a subordinação teórica e metodológica da pedagogia das competências elaborada por Phillipe Perrenoud como possibilidade de adaptação ao atual mercado de trabalho. Para constatar essa afirmação mais de perto, posteriormente buscaremos efetuar uma síntese das idéias de Perrenoud, principalmente sobre o tema formação de professores – uma das preocupações desta dissertação.

Neste complexo contexto, a identidade profissional do professor apresenta-se ainda mais caótica. Não se sabe se o professor pode ser identificado como um profissional, como um semiprofissional ou até mesmo como um proletário.

A autora Emília Freitas de Lima traz como central objetivo de seu texto intitulado “Profissão professor: nascimento, tempos áureos e tempos de crise” (2003), a reflexão sobre o papel social dos docentes, efetuando sinteticamente, para isso, a reconstituição da história da profissão docente, desde as suas origens até as reflexões pertinentes aos dias atuais.

Neste texto (2003, p. 1-9.), Lima se debruçará sobre os que entendem os agentes educacionais como profissionais, em uma outra visão que anunciará os docentes como proletários e ainda em uma terceira que afirmará que os docentes estão numa posição intermediária entre ser profissional e proletário, tornando-se, desta forma, um

³ Embora Sennett possa inferir a idéia de que o terceiro tipo de trabalhador possa ser o mais danoso para o caráter do trabalhador, ele não efetua esta afirmação quando argumenta: “Ao traçar este quadro, tenho plena consciência de que ele corre o risco, apesar de todas as reservas, de parecer uma comparação entre o antes, que era melhor, e o agora, que é pior. Nenhum de nós poderia desejar o retorno da segurança de Enrico ou da geração dos padeiros gregos. Em perspectiva, era claustrofóbica; seus termos de auto-organização, rígidos. Numa visão de longo prazo, embora a conquista de segurança pessoal servisse a uma profunda necessidade prática e psicológica no capitalismo moderno, essa conquista custava um alto preço. Uma debilitante política de Antigüidade e direitos por tempo de serviço governava os trabalhadores sindicalizados de Willow Run; continuar esse estado mental hoje seria uma receita de autodestruição nos atuais mercados e redes flexíveis. O problema que enfrentamos é como organizar as histórias de nossas vidas, num capitalismo que nos deixa à deriva.”(SENNETT, 2004, p. 140).

semiprofissional. Sendo assim, vejamos sinteticamente o que cada uma destas posições acredita:

- Docentes entendidos como profissionais: Segundo Lima tal interpretação está fundamentada nas correntes teóricas intituladas como estrutural-funcionalista e neweuberiana. A primeira, fundamentada em Talcott Parsons, procura distinguir as profissões das demais atividades desenvolvidas na sociedade que possam possuir características semelhantes a uma profissão. Nesta perspectiva a docência pode ser interpretada como sendo uma autêntica profissão liberal, assumindo como modelo peculiar características como: funcionalmente específica; atitude profissional efetivamente neutra; de caráter universal e, por fim, centrada na eficácia e no coletivo. Porém, perpetuando tal entendimento que enxerga no magistério uma profissão, está a corrente neweuberiana que critica a teoria estrutural-funcionalista, afirmando que esta seria exaustivamente determinista, ahistórica, evolucionista e infimamente crítica. Os neweuberianos possuem uma interpretação que pode ser sintetizada nas seguintes palavras de Lima:

Eles orientam suas análises profissionais na linha de alguns trabalhos de Weber, assumindo a burocratização como expressão do processo de racionalização das sociedades modernas. Tal interpretação revela sérias limitações para a realização histórica de traços definidos pelo estrutural-funcionalismo, como por exemplo a autonomia e o controle, dificultados pela burocratização e hierarquização das instituições escolares e a conseqüente ocupação de posições subordinadas do professorado, geralmente assalariado e funcionarizado. (LIMA, 2003, p.4).

- Docentes entendidos como proletários: Esta interpretação, segundo Lima, estaria pautada numa corrente teórica neomarxista que entende a proletarização como sendo um processo que nega ao trabalhador a sua capacidade tanto de planejamento como de execução, ou melhor dizendo, quando estas duas esferas anteriormente mencionadas se apresentam dicotomizadas, ou seja, separadas, causando uma falta de controle da produção por quem a está produzindo (o trabalhador), alienando-o. Tal interpretação pode se apresentar bem esclarecida nas seguintes palavras de Lima:

Esta linha de argumentação considera que, estando o trabalho educacional determinado pelo Modo de Produção Capitalista, tal como definido por Marx, são suas condições essenciais o parcelamento das tarefas, a rotinização do trabalho, o excesso de especialização, a

hierarquização e, em geral, todas aquelas medidas impostas pela “lógica racionalizadora do capital”, gerando desqualificação – processo através do qual os operários se vêem expropriados dos conhecimentos necessários para a produção – além de gerar exclusão – separação entre concepção e execução – e perda de controle – dependência do controle e das decisões do capital [...].

Considera ainda que a introdução do modelo tecnocrático na educação produziu mudanças substanciais nas condições de trabalho dos professores, redundando em sua exclusão em relação às funções de concepção e planejamento de seu trabalho e redução de sua capacidade de controle, o que resulta em desqualificação, forçando-os a submeter-se às decisões de especialistas e administradores.

Mesmo admitindo que os professores não reagem a tudo isso de forma totalmente passiva, mas empregando mecanismos de resistência, estes teóricos interpretam tais mecanismos como uma manifestação da aproximação de seus interesses aos do proletariado em seu enfrentamento com o capital ou, inclusive, de seu caráter da classe primária.(LIMA, 2003, p.4-5).

- Docentes entendidos como semiprofissionais: Tal interpretação, advinda de uma nova maneira de se contemplar a tese da proletarização, compreende que os docentes estão assumindo na sociedade um papel intermediário entre se constituir como proletário e profissional, o que segundo esta corrente teórica poderia ser definido como um estado de semiprofissão. Desta maneira, vejamos a definição deste estado de semiprofissão segundo Lima:

Há formas inequívocas de profissionalização e proletarização, assim como há variados grupos com características de ambos os extremos: são as chamadas semiprofissões no jargão sociológico, geralmente constituídas por grupos assalariados, trabalhando nas burocracias públicas, com formação semelhante a dos profissionais liberais quanto ao nível. Embora submetidos à autoridade dos empregados, tais grupos lutam pela manutenção e ampliação de sua autonomia e de suas vantagens em termos de renda, poder e prestígio. (LIMA, 2003, p.5).

Diante de tal estado de semiprofissionalização ficariam comprometidas, na atividade docente, as principais características de uma profissão, que, segundo Lima, estariam elencadas nestes cinco termos: competência; vocação; licença; independência e, por fim, a capacidade de auto-regulamentação.

Frente a estas três definições acerca de como se apresenta o estado dos docentes em nossa sociedade contemporânea, Lima nos trará algumas posições teóricas sobre as definições acima citadas.

Uma delas diz respeito ao estado dos docentes como proletariados. A autora afirma que nem sempre seria possível efetuar uma identificação dos agentes educacionais com os proletários, visto que este processo de proletarização passaria por nuances com relação às específicas características de cada atividade ocupacional. Seguindo esta leitura, contemplamos aí uma distinção entre proletarização ideológica (baseada em uma perda da finalidade da produção) e proletarização técnica (baseada em uma perda de controle sobre as maneiras de execução do trabalho). Diante desta distinção, tal leitura nos permite entender que os docentes sofreriam o que esta definição denomina de proletarização ideológica. Vejamos o que Lima diz dessa conclusão:

O professorado sofreria um processo de proletarização ideológica, já que as especializações introduzidas na área educacional não têm caráter tão definitivo quanto as que ocorrem na produção; apesar da existência de especialistas, os professores podem realizar de forma autônoma o seu trabalho. Também as diferenças introduzidas pelo uso dos computadores no ensino, mesmo implicando certa nível de desqualificação do docente, não tem caráter total, mas sim complementar às suas atividades de ensino com o uso de modelos de programação, o docente sempre terá uma visão mais ou menos global sobre seu trabalho concreto de sala de aula ao colocar tal programação em prática, diferentemente do que ocorre com os operários fabris. (LIMA, 2003, p.7).

Outra crítica possível realizada à concepção proletária da docência ocorre na medida em que se reconhece a importância tanto das relações de trabalho como das relações de gênero que permeiam e influenciam diretamente a análise da questão do trabalho docente, se o encararmos numa perspectiva histórica e comparativa. Seguindo esta leitura, a crítica que pode ser realizada frente a uma equivocada extração do marxismo, estaria alojada no problema de se reduzir o papel ativo dos docentes em contestar ou adaptar-se a um trabalho fundamentado no Modo de Produção Capitalista, efetuando tão somente uma análise estruturalista deste. Levando em consideração esta interpretação, Lima levanta as seguintes considerações:

Propõem que se contemple o processo de trabalho, através de pesquisa, não baseada em julgamentos a priori, mas em investigação, que leve em conta as variações e trate os resultados como problemáticos. Apóiam-se em G. Salaman, que argumenta: a natureza de classe não deve ser pressuposta, mas investigada. Trata-se, assim, de valorizar os significados atribuídos ao trabalho pelos empregados – no caso dos professores, de considerar como eles experienciam a especificidade do ensinar – abandonando a forma mecânica de vincular o interesse de classe às relações sociais e culturais.

[...] Os autores concluem pela não aceitação da inexorabilidade da idéia de proletarização dos professores; pelo seu reconhecimento como uma questão política e não apenas econômica; como uma questão contestada e não inevitável, devendo ser encarada em uma perspectiva histórica, correndo-se o risco, caso contrário, de atribuir caráter de inevitabilidade

ou dominação a algumas tendências atuais que talvez sejam temporárias. Prova disso, por exemplo, é que, embora hoje o trabalho docente seja considerado desqualificado, há relatos de controles severos e detalhados feitos por professores sobre seu trabalho no início do século. Assim, a idéia da construção social da qualificação é um instrumento teórico importante para estudar o trabalho docente, [para a qual] a teoria do processo de trabalho fornece o marco teórico. (LIMA, 2003, p. 8).

Críticas também foram realizadas em relação às questões levantadas pela teoria da profissionalização docente. Uma delas teorizadas por Burbules e Densmore seria a de que as propostas que tentam estabelecer o magistério como profissão teriam fundamentalmente três equívocos:.

- Ignorariam a possibilidade da docência se transformar em uma profissão, como já se efetivou em outros casos;
- Opondo-se frontalmente às evidências históricas e sociológicas, este tipo de teorização acredita que uma ocupação pode se apropriar de alguns e não de outros aspectos do processo de profissionalização;
- A tentativa de centrar a questão do problema da profissionalização dos docentes como sendo meio para a solução dos problemas educacionais acaba por contribuir tão somente para a agravação dos mesmos.

Outra crítica realizada à teoria da profissionalização docente estaria enraizada em quatro tópicos. A fim de deixá-los mais claros, citemos, Lima:

Os autores fazem objeções também aos defensores da idéia do novo profissionalismo. Argumentam, em primeiro lugar, que esta idéia traz implícita outra: a de que a docência não é mesmo uma profissão, pois se o fosse não estaria em condições tão precárias. Dado o caráter elitista, discriminador e excludente das estratégias profissionalistas, talvez apenas uma pequena parcela da força de trabalho docente esteja apta a fazer as exigências da profissionalização.

O segundo argumento em objeção a tais estratégias é o de que o profissionalismo, ao invés de propor a partilha de privilégios, quer restringi-los ao grupo profissional, posição inadequada no caso dos docentes, já que as escolas necessitam de uma tomada conjunta de decisões – pais e professores.

A terceira crítica incide sobre o fato de que a estratégia do profissionalismo contribui para manter e/ou instituir uma distância entre o profissional e o cliente. [...]. A consequência indesejável para a escola seria a acentuação dos mecanismos intra-escolares que estabelecem e reforçam as diferença de classe, etnia, gênero etc, o que iria na direção contrária à concepção igualitária vigente entre os docentes hoje.

Um quarto argumento é o de que o modelo de saber experto supervaloriza a base científica da afetividade no trabalho profissional da docência, o que contribui para diminuir a participação e a autonomia do professor. (LIMA, 2003, p.9).

Frente a tais colocações até então desenvolvidas percebemos que há várias maneiras de se contemplar o lugar social dos docentes. Assim, a questão da identidade do docente do ensino fundamental por vezes apresenta-se de maneira caótica, tornando-a problemática. Faz-se necessário, portanto, analisar cuidadosa e criteriosamente esta atual identidade que está sendo praticamente imposta aos professores pelo governo – porém, de forma confusa -, com o forte discurso das competências. Reflexões são necessárias:

- a) Será que este profissional está realmente sendo valorizado pela sua experiência prática durante a sua atuação ou isso é um pretexto para a ausência do Estado em relação ao seu compromisso com a formação docente?
- b) O professor consegue se auto-formar por meio da experiência prática?
- c) A pedagogia das competências consegue eliminar a fragmentação teoria e prática tão criticada por ela?
- d) A valorização apenas dos conteúdos compreendidos como úteis para a vida cotidiana não é uma espécie de retorno a um utilitarismo não democrático?
- e) A pedagogia das competências consegue realmente adaptar os indivíduos ao mundo do trabalho atual?
- f) A pedagogia das competências é coerente com a organização estrutural das escolas brasileiras?
- g) A pedagogia das competências é realmente uma proposta inovadora?

Parece-nos que a teoria das competências, por si mesma, já limita a experiência formativa dos professores. Além disso, ela está sendo introduzida nas escolas de forma incoerente, o que agrava ainda mais esta limitação.

Todas estas questões são de extrema relevância e precisam ser pensadas para discutirmos a pertinência ou não desta teoria, mas há ainda um fato primeiro que complexifica mais esse quadro: a política educacional e sua inserção objetiva nas escolas. Vemos, assim, que a pedagogia das competências precisa ser analisada a partir desse quadro mais amplo. Deste modo, apresentamos um panorama da teoria defendida por Perrenoud.

Philippe Perrenoud é sociólogo e professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Sua teoria educacional originou, conforme já indicamos, a pedagogia das competências – tão mencionada e valorizada no Brasil.

Esta pedagogia, segundo o próprio autor, é mais uma tentativa de superar a contradição existente entre a teoria e a prática e o próprio fracasso escolar.

Nesta concepção pedagógica, a competência só é possível de ser construída pelo sujeito por meio da prática, na qual se multiplicam as situações de interação em uma conjugação feliz que ora se consistiria na repetição, ora na variação.

Repetição porque, segundo esta abordagem teórica, a articulação entre o conhecimento e as competências somente seria possibilitada por um treinamento intensivo. Tal treinamento desenvolvido em situações práticas é que fará com que os conhecimentos se tornem operatórios, transformando-se em competências. Variação porque as competências são construídas por inúmeras situações que, ao mesmo tempo em que pedem resoluções de problemas já estabelecidos, necessitam também de originalidade para se adequar a cada diferente situação apresentada no cotidiano.

Estamos, portanto, diante de um método de ensino-aprendizagem ativo. Este fato evidencia-se quando o autor, em alguns momentos da sua obra, justifica e fundamenta suas argumentações utilizando-se de alguns conceitos desenvolvidos por Jean Piaget.

Para Perrenoud, só existe uma competência estabilizada quando os conhecimentos são mobilizados superando o momento da reflexão, acionando esquemas já constituídos. Para esclarecer o que seriam estes esquemas constituídos, formulados por Piaget, o teórico suíço argumenta:

Ocasionalmente, associam-se os *esquemas* a simples hábitos. De fato, os hábitos são esquemas, simples e rígidos, porém nem todo esquema é um hábito. Em sua concepção piagetiana, o esquema, como *estrutura invariante de uma operação ou de uma ação*, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de *acomodações menores*, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. É, em certo sentido, uma *trama* da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação. Assim, um esquema elementar, tal como “beber em um copo”, ajusta-se a copos de formas, pesos, volumes e conteúdos diferentes. (PERRENOUD, 1999, p.23)

Embora estes esquemas sejam adquiridos por meio da prática, segundo Perrenoud, isso não quer dizer que não se apóiem em nenhuma teoria. Tais esquemas se conservam todos no seu estado prático, embora muitas vezes o sujeito possuidor destes não tenha até mesmo uma consciência precisa da sua existência e nem da sua origem.

Segundo Perrenoud são estes esquemas que permitem aos seres-humanos mobilizarem os seus conhecimentos, métodos, informações e regras para resolverem qualquer situação presente no seu cotidiano, efetuando, para isso, uma série de operações mentais de alto nível. Nas palavras do autor:

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático” do qual fala Jean Piaget. (PERRENOUD, 1999, p.24).

Assim, a competência pode ser contemplada em dois diferentes estágios. Num primeiro momento, a mobilização ocorre de uma maneira mais lenta, exigindo uma maior reflexão, isto é, um maior esforço e maior tempo gastos pelo sujeito. Já em um segundo momento, a competência se apresenta de uma forma muito mais imediata, pois a mobilização de recursos efetuada pelo indivíduo se dá de uma maneira instantânea, caracterizando-se como um hábito, uma habilidade. Segundo Perrenoud seria justamente neste momento que a competência encontraria a sua máxima eficácia.

Deste modo, Perrenoud caracteriza as competências como sendo compostas por dois diferentes e simultâneos processos cognitivos: a repetição e a criatividade.

Esse funcionamento cognitivo pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade, pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente. A ação competente é uma “invenção bem-temperada”, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, afim de enfrentar situações *inéditas* o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se familiares o bastante para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido. (PERRENOUD, 1999, p.31).

É justamente pelo fato de a repetição ser requisito indispensável para a formação de competências que Perrenoud defende uma pedagogia na qual o treinamento passa a ser seu pilar de sustentação.

Segundo Perrenoud, esse treinamento pode ser compreendido como uma espécie de aprendizado no campo de atuação do sujeito e seria justamente por isso que os alunos deveriam vivenciar, durante o processo de ensino-aprendizagem, as situações problemáticas que se apresentarão mais tarde no seu cotidiano, para, dessa maneira, ser apto, ou melhor dizendo, competente para mobilizar os recursos necessários para aplicar um saber-fazer com eficácia.

Seguindo este raciocínio, Perrenoud afirma que as competências seriam mais importantes e necessárias do que os conhecimentos, pois se situam além deles, permitindo que os conteúdos sejam mobilizados no momento certo e com discernimento para a resolução de uma tarefa.

Porém, para este teórico, a pedagogia das competências só poderá tornar-se operacional se os programas, as didáticas, a avaliação, o funcionamento das classes e dos estabelecimentos, o ofício do aluno e, por fim, o ofício do docente, passarem por profundas transformações.

No que concerne aos programas, diferentemente do ensino profissionalizante que já possui mais claramente as situações-problema, nas quais os alunos deverão ser treinados para serem competentes, nos demais programas escolares não se encontra este mesmo nível de clareza. Justamente por este motivo, Perrenoud defende um programa escolar que consiga extrair do cotidiano de seus alunos competências transversais, pois,

Se as competências serão formadas pela prática, isso deve ocorrer, necessariamente, em situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados. Quando o programa não propõe nenhum contexto, entrega aos professores a *responsabilidade*, isto é, o *poder* e o *risco* de determiná-lo. Isso agrada aos que desejam dar a eles a maior autonomia possível na escolha dos conteúdos e dos processos de formação. Porém, surgem dois problemas:

- Os professores adeptos da idéia de competência assumem tremendas responsabilidades na escolha das práticas sociais de referência e investem nelas sua própria visão de sociedade, cultura e ação, ainda mais à medida que transmitem conhecimentos.
- Os professores que não se interessam por essa abordagem, que não desejam nem podem fazer esse trabalho de transposição a partir das práticas sociais, irão desprezá-la e ficarão limitados a competências disciplinares consagradas, como, por exemplo, em francês, o resumo, a explicação de textos, a composição de idéias, em matemática, as operações aritméticas, a resolução de problemas ou equações, a

construção de figuras, a demonstração. Elas investirão, por outro lado, o essencial de sua energia na transmissão de conhecimentos teóricos e métodos. (PERRENOUD, 1999, p.39).

Embora Perrenoud seja claramente contra uma educação conteudista, ele afirma que a pedagogia das competências jamais levaria à renúncia das disciplinas escolares, apostando tudo em competências transversais para uma formação pluri, inter ou transdisciplinar, pois grande parte dos conhecimentos mobilizados pelas competências continuaria sendo de ordem disciplinar.

O teórico da abordagem das competências defende uma espécie de meio termo, isto é, nem o tudo disciplinar, nem o tudo transversal. No que diz respeito a este debate, Perrenoud é enfático:

O verdadeiro debate, no meu entender, não opõe partidário das disciplinas e defensores do pluri, inter ou transdisciplinar. Ele opõe:

- Por um lado, aqueles que pensam que a escola deve limitar-se a transmitir conhecimentos e desenvolver algumas capacidades intelectuais muito gerais (saber analisar, argumentar, etc) fora de qualquer referência a situações e práticas sociais.

- Por outro, aqueles que defendem a construção de competências de alto nível, tanto dentro das disciplinas quanto na sua intersecção, ou seja, trabalhando-se a transferência e a mobilização dos conhecimentos em situações complexas, muito além dos exercícios clássicos de consolidação e aplicação.

- A insistência exclusiva sobre o transversal – no sentido de interdisciplinar ou de não-disciplinar – empobrece consideravelmente a abordagem por competências. Ela rejeita, para o campo dos adversários, todos aqueles que estariam dispostos a seguir rumo às competências, apesar de considerá-las ancoradas nas disciplinas. (PERRENOUD, 1999, p.41).

O teórico da pedagogia das competências apóia esta posição intermediária entre o tudo disciplinar⁴ e o tudo transversal porque acredita que os recursos mobilizados pelas competências são de várias ordens: encontrados em uma única disciplina, em várias disciplinas simultaneamente e até mesmo em recursos que não passam por nenhum conhecimento disciplinar, fundamentados em experiências práticas.

⁴ Infelizmente Perrenoud não define a sua concepção de disciplinar e transversal.

Para Perrenoud, se os conhecimentos (sejam eles de ordem disciplinar ou advindos de experiências assistemáticas de ensino) não forem transferidos, integrados ou mobilizados para a resolução de um problema prático que ocorre na esfera das relações sociais do sujeito e, portanto, inserido no seu cotidiano, este não possui utilidade alguma, e mais, tornam-se até mesmo, obstáculos para a aquisição de conhecimentos realmente necessários.

Partindo deste pressuposto teórico, os programas escolares deveriam efetuar uma espécie de mapeamento das situações-problema vivenciadas em comum pela clientela escolar para que possa ser capaz de se executar um eficaz treinamento.

Se os programas adotarem esta abordagem pedagógica, o ofício do docente também terá que passar por significativas mudanças, pois a pedagogia das competências exige uma maior focalização do professor sobre o aluno de uma maneira muito mais individualizada, apoiando-se para isso em métodos ativos. Deste modo, Perrenoud (1999, p.53-70) aponta oito tópicos necessários para o trabalho do professor:

- Abordar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados: os docentes passariam a transmitir conteúdos por meio de problemas, abandonando uma lógica do ensino para assumir um processo de ensino-aprendizagem fundamentado no treinamento, isto é, proporcionar que o aluno aprenda fazendo o que ainda não sabe fazer. Para isso o professor deverá assumir quatro pressupostos epistemológicos: a relação pragmática com o saber não seria uma relação menor; aceitar a desordem e a incompletude dos conhecimentos como consequência da lógica inerente presente na ação; desistir de tentar dominar como ocorrerá a organização dos conhecimentos na mente do aluno; e, por fim, ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação.
- Trabalhar regularmente por problemas: O docente deverá assumir a sua identidade de treinador, abandonando a idéia de dar muitas aulas, colocando o aprendiz em situações que o obriguem a alcançar uma meta, a resolver problemas, enfim, a tomar decisões por si mesmo.

- Criar ou utilizar outros meios de ensino: Neste modelo pedagógico, os cadernos e as fichas de exercício podem ser descartados, privilegiando situações problemáticas interessantes que devem levar em conta a idade, o nível e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Infelizmente, não se pode exigir que o professor sozinho consiga criar para cada aula uma situação-problema, por isso que o autor defende a importância e a pertinência das editoras e, até mesmo, da didática se colocando à disposição dos docentes.
- Negociar e conduzir projetos com os alunos: para que estes possam se sentir mais motivados para a resolução dos problemas, por serem sujeitos ativos neste processo.
- Adotar um planejamento flexível, improvisar: pois o trabalho com projetos e com problemas possui uma dinâmica própria que não permite ao professor saber com antecedência quando e nem como o trabalho terá seu término. Tal dinâmica obriga o docente a fazer menos coisas, ou seja, a efetuar uma escolha sobre os conhecimentos realmente necessários, tendo que abrir mão de uma grande parte dos conteúdos a serem trabalhados.
- Estabelecer um novo contrato didático: Neste contrato o papel do aluno é participar coletivamente da elaboração de um projeto e construir, com isso, novas competências. Participando ativamente deste processo, o aluno terá direito a ensaios e a erros, tornando-se um prático reflexivo, desenvolvendo o que Perrenoud denominou de metacognição e metacomunicação.
- Praticar uma avaliação formativa: Neste processo de aprendizagem baseado na resolução de problemas, a avaliação deverá se fundamentar na observação individualizada das práticas operadas em relação às tarefas solicitadas.
- Fundamentar um processo de ensino aprendizagem com uma menor compartimentação das disciplinas: isto é, os professores deverão integrar conteúdos de diferentes disciplinas para a resolução de um mesmo problema.

Perrenoud considera a pedagogia das competências como uma resposta decisiva para o problema do fracasso escolar que, até os dias atuais, nutre uma discussão sobre quem seriam os verdadeiros responsáveis por este quadro debilitado das instituições escolares: se os alunos, os professores, ou a própria escola.

A intenção do autor é romper com a mentalidade de que a função primordial dos níveis de ensino seria a de unicamente servir como propedêutica para o nível escolar seguinte, ou seja, o ensino fundamental não deveria apenas certificar que o aluno pode passar para o ensino médio e assim por diante. Isto é, a avaliação destes níveis de ensino não deveria ser apenas certificativa, mas sim, formativa.

Para isso, Perrenoud propõe uma escolaridade baseada em ciclos, fundamentada em uma avaliação que teria como seu central objetivo acompanhar o processo do aluno, utilizando-se de ferramentas como os portfólios, relatórios, dossiês, etc.

Segundo o autor, a introdução dos ciclos de aprendizado seria um passo fundamental a ser dado para a introdução da pedagogia das competências nas instituições escolares.

Contudo, Perrenoud (2002) tem consciência de que esta idéia sobre a criação de instituições escolares não-seriadas não carrega consigo novidade alguma, posto que já foi abordada por outros pedagogos.

De acordo com o teórico das competências, vários países inseriram no seu sistema educacional os ciclos plurianuais; porém, esta inserção, na maioria das vezes, esteve centrada em dois pólos extremos que dificultam o trabalho pedagógico com esta abordagem pedagógica.

De um lado teríamos o que o suíço denominou de “pólo mais conservador”, no qual não ocorre nenhuma mudança no que diz respeito à organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino, nas avaliações, ocorrendo em alguns casos até mesmo a repetência no interior de um mesmo ciclo. Já do outro lado temos o que Perrenoud apóia e denominou de “pólo mais inovador” que incentiva inúmeras transformações profundas no que concerne à organização do currículo, enfim, em todo o trabalho pedagógico.

Criticando o “pólo conservador” e defendendo o “pólo inovador”, Perrenoud (2002, p. 39-53) explica a sua compreensão sobre o que seriam estes sistemas plurianuais à medida que disserta sobre cinco centrais motivos para que os ciclos de aprendizagem se tornem uma regra geral dentro das instituições escolares. Seriam eles:

1. Etapas mais compatíveis com objetivos de alto nível: Para Perrenoud a escola necessita perseguir objetivos de alto nível, abandonando o ensino enciclopédico fundamentado na memorização para, desta forma, instaurar um processo de ensino-aprendizagem que compreenda os saberes como recursos a serem mobilizados para agir com competência. Neste processo de ensino-aprendizagem, os alunos passariam a “aprender como se aprende”.

Para que o corpo discente consiga alcançar esses “objetivos de alto nível”, Perrenoud apóia os ciclos plurianuais como sendo a melhor organização temporal que a escola pode manter, pois oferece ao alunado um maior e significativo desenvolvimento nos domínios em que nada deveria ser realizado com urgência e nem com a segmentação em etapas curtas.

2. Individualização dos percursos de formação⁵: Perrenoud é enfático em destacar que a observação individual dos percursos de formação realizada pelos alunos não

⁵ Perrenoud denominou este processo de individualização do processo formativo de “Pedagogia Diferenciada”. Na realidade trata-se de um termo que designa várias pedagogias sendo a pedagogia das competências um tipo específico dela. Em sua obra intitulada de “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação”, Perrenoud (2000, p. 17) efetua as seguintes considerações: “As pedagogias diferenciadas enraizam-se em intuições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova. Edouard Claparède, Cèlestin Freinet, Robert Dottrens e alguns outros precursores retomaram essa caminhada. A idéia, portanto, não é nova. Contudo, ela não se destaca nas teses e nas práticas de alguns pedagogos excepcionais senão no decorrer dos anos 70, para tornar-se uma noção que não pertence mais a uma corrente específica e parece agora banal. Resta realiza-la em larga escala... As pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Assim, em uma perspectiva militante, parece urgente agir, propor dispositivos e instrumentos. Essa atuação é, muitas vezes, fundada em uma análise bastante rápida do próprio fracasso e de suas causas, de modo que um grande número de professores generosos lança-se de corpo e alma em uma diferenciação aproximada, sem bases sólidas e, portanto, sem futuro. Saem dessa empreitada esgotados e amargos. Essa passagem excessivamente rápida das intenções à ação não leva a um ganho de tempo. Seria importante, ao contrário, não queimar as etapas, assimilar que, fundamento de qualquer pedagogia diferenciada digna desse nome, deve-se explicitar e validar uma análise aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar. Ela seria tanto mais necessária porque é, como veremos, a própria organização do trabalho pedagógico que produz o fracasso escolar.”

significa a instauração de um processo de ensino individual, mas sim permite que o caminho traçado pelo aluno da sua aprendizagem seja individual.

Mesmo respeitando o itinerário realizado por cada aluno para a sua aprendizagem, Perrenoud argumenta sobre a necessidade de fazer com que esses mesmos alunos obtenham as mesmas aquisições, no mesmo número de anos. Para contemplar estes dois objetivos que ocorrem simultaneamente, o autor aponta a organização das escolas em ciclos plurianuais de aprendizagem como um mecanismo que, embora não a resolva, suaviza esta problemática, pois:

Os ciclos plurianuais não pretendem resolvê-lo, porém distanciam os prazos, o que permite considerar a diversificação dos percursos e o atendimento aos alunos. Com efeito, em um ano escolar, a possível diversificação dos percursos de formação é muito limitada: quando é iniciada, já está na hora de fazer os percursos convergirem para os objetivos de fim de ano.(PERRENOUD, 2002, p.42).

3. Multiplicidade e flexibilidade dos dispositivos de diferenciação: O terceiro motivo levantado por Perrenoud para a introdução dos ciclos plurianuais é o fato de eles tornarem possível uma aplicação mais ambiciosa de dispositivos de diferenciação, ou seja, oferecendo maiores possibilidades para que cada aluno tenha acesso a uma condição ótima de aprendizagem que seja portadora de sentido, estimulante e ao alcance do aprendiz.
4. Continuidade e coerência durante vários anos: Para Perrenoud a inserção dos ciclos nos sistemas educacionais oferece uma oportunidade para abandonar uma lógica de programa que somente está preocupada com o que o professor deve ensinar, para assumir um programa fundamentado numa lógica de objetivos, cuja principal questão norteadora seria: o que realmente se espera que o corpo discente tenha aprendido e saiba até o término do ciclo.

Para que ocorra esta mudança na lógica dos programas, os ciclos devem, no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, se preocupar com a continuidade coerente deste, o que exige das equipes pedagógicas: uma boa gerência do tempo, a autonomia, o trabalho em equipe dos profissionais da educação, o

trabalho em grupo com os alunos e, por fim, outra questão muito importante a ser tratada para a introdução dos ciclos - a avaliação.

5. A pedagogia das competências, que possui como pré-requisito para a sua implantação a introdução dos ciclos nas escolas, também necessita de um sistema de avaliação diferenciado.

Se anteriormente o docente exigia aquisições mínimas ou qualquer espécie de pré-requisito para a passagem de um aluno para a série seguinte, na pedagogia das competências isso não deve ocorrer, pois para Perrenoud:

De uma perspectiva construtivista, os saberes adquiridos são constantemente remanejados, reestruturados pelas novas competências, e o tempo de aprendizagem não se confunde com o tempo de ensino.

Por outro lado, exigir que todos os alunos tenham “as mesmas bases” no início do currículo é a exigência típica de uma pedagogia frontal, incapaz de gerenciar a heterogeneidade, exceto por meio do fracasso dos mais lentos ou dos mais favorecidos [...].

Se os ciclos são construídos para favorecer a pedagogia diferenciada, o acolhimento de alunos de diferente nível não deveria assustar as equipes pedagógicas. Salvo, é claro, que o sistema educacional tenha objetivos tão exigentes que só uma metade de cada classe possa alcançá-lo. (PERRENOUD, 2002, p.50-1).

Como já foi comentado anteriormente, Perrenoud alega ser contra uma avaliação que seja apenas certificativa, defendendo como pré-requisito para a implantação da sua pedagogia das competências, uma avaliação que, na sua ótica, seria formativa.

Temeroso de que o termo avaliação suscite idéias como provas, exames, classificações, seleção, etc, Perrenoud opta pelo conceito “observação formativa” que teria como finalidade auxiliar o discente a aprender e a conquistar os objetivos propostos.

Perrenoud (2002, p. 53-57) é enfático e explícito em argumentar que defende uma abordagem pragmática da avaliação formativa, tendo como recursos quatro diferentes níveis:

1. A regulação do trabalho do aluno e seu apoio pelo adulto no contexto da atividade em curso: Trata-se da defesa de uma regulação interativa, na qual o professor efetua diversas intervenções durante uma mesma

atividade; porém, estas intervenções devem ser fundamentadas no critério da diferenciação.

2. A orientação dos alunos para outras atividades, mais adequadas, no seio do mesmo grupo: O docente deverá, por meio da observação, garantir ao aluno uma atividade pedagógica que seja adequada para o seu momento de aprendizagem - isto é, uma atividade que não seja muito difícil ou muito fácil.
3. O encaminhamento do aluno a um outro grupo e, portanto, a atividades de outro tipo e/ou outro nível: Atividade necessária para que o docente consiga efetuar o seu trabalho de monitoramento, de observação.
4. o monitoramento dos percursos de formação individualizados: Não se trata apenas de processos particulares de aprendizagem, mas também diz respeito ao percurso traçado pelo indivíduo, o que demanda um maior espaço de tempo para que o docente consiga efetuar um balanço das aquisições conquistadas pelo indivíduo. Feito isto, o docente terá melhores condições de planejar atividades mais adequadas para o aprendiz em acompanhamento.

Postulando uma pedagogia para a resolução de problemas na esfera do cotidiano, por meio de um trabalho em equipe, da organização curricular em ciclos e, sobretudo, de uma avaliação fundamentada na observação, Perrenoud (2002, p. 16-31) sintetiza alguns critérios para o ofício do docente, entendendo que a qualidade de uma formação depende da sua concepção. Os critérios seriam os seguintes:

- uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações: Segundo Perrenoud, a formação de professores seria uma das que menos se atenta para a necessidade de se observar empiricamente e metodicamente as práticas dos docentes no seu cotidiano, pois os atuais cursos de formação para professores não estão fundamentados em uma análise precisa da realidade, o que ocasiona múltiplas limitações para o ofício desta profissão.

Perrenoud argumenta que a ausência deste conhecimento sobre os problemas reais do professor em sala-de-aula tem provocado um grande ciclo de desilusões por parte dos docentes, que até o momento de exercerem o seu trabalho, acreditam que apenas o domínio do conteúdo a ser ensinado bastaria para a instalação de um frutífero processo de ensino-aprendizagem.

- Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias: Como não há a possibilidade de formar os professores diretamente e totalmente exercendo a prática, faz-se necessário que o docente identifique alguns conhecimentos e algumas competências indispensáveis para se fazer aprender, como por exemplo: saber fazer apaziguar uma sala, motivar, oferecer um sentido ao conteúdo, saber adaptar o programa quando necessário.

Infelizmente, muitas dessas capacidades não são adquiridas pelo docente na sua formação inicial e nem mesmo na contínua, mas é “fruto” da experiência prática em sala-de-aula.

- Um plano de formação organizado em torno das competências: Perrenoud defende-se argumentando que não possui uma visão estritamente utilitarista dos saberes teóricos, mas reconhece que é contra a acumulação de conteúdos que, na grande maioria das vezes, é justificada somente pela tradição. Perrenoud postula o direito de gerência sobre a formação para as competências:

Estipular as competências visadas pela formação profissional de forma ampla, levando em conta a prática reflexiva, o envolvimento crítico e a identidade.

Identificar rigorosamente os recursos cognitivos e, por conseqüência, os aportes necessários.

Não inserir nada nos programas que não se justifique com relação aos objetivos finais.

Não se contentar mais com justificativas vagas, como “Isso não pode prejudicar” “Isso enriquece a cultura geral” “O curso sempre foi ministrado desse jeito”.(PERRENOUD, 2002, p.20.)

- Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico: Segundo o teórico das competências, um processo de ensino-aprendizagem baseado em problemas, exige um outro tipo de currículo diferente do implantado, pois, tanto os aportes teóricos como os metodológicos, tornam-se respostas no sentido atribuído por Dewey que postulava que toda a aula deveria ser uma resposta.

Para isso, o ideal é que o professor crie situações de aprendizagem que permita que o estudante se confronte com problemas que ele encontrará no cotidiano do seu trabalho.

- Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática: Perrenoud defende a idéia de uma formação prática, isto é, uma formação que se efetue por meio do exercício do futuro ofício, no caso aqui, o de lecionar. Para isso, as instituições formadoras de docentes devem estabelecer amplas parcerias com as escolas e com os docentes que acolhem os estagiários.

Nessa concepção formativa, a articulação entre teoria e estágio deve ser constante, porém, não suficiente para estabelecer a tão almejada articulação entre teoria e prática.

Seguindo este procedimento formativo, os professores da rede passam a ser formadores dos futuros pedagogos. Deste modo, estes professores da rede, segundo Perrenoud, deveriam:

Na medida do possível, devem ser associados à construção dos objetivos e dos procedimentos de formação.

Em uma parte de seu trabalho, eles devem ter toda a liberdade de transmitir o que lhes parece importante, ainda que isso possa variar de uma pessoa para a outra e não tenha nada a ver com o que a universidade exige que seja trabalhado com os estudantes. (PERRENOUD, 2002, p.24).

- Uma organização modular e diferenciada: Perrenoud propõe que cada módulo contribua para a aquisição de inúmeras competências, tendo-se a consciência de que cada competência dependerá de diversos módulos. Para isso, o teórico das competências pontua duas necessidades:

Conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a continuidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva.

Conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos, que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre teoria e prática. (PERRENOUD, 2002, p.25).

- Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho: Segundo Perrenoud, as competências só podem ser efetivamente construídas se acompanharem uma avaliação de processo, isto é, o docente deverá abandonar os tradicionais exames realizados com lápis e papel e passar a analisar os trabalhos realizados pelos alunos e também pela regulação dos seus investimentos, deixando de maximizar a importância das notas ou classificações. Para isso, durante o processo formativo dos professores deve-se priorizar as seguintes características da avaliação:

A avaliação só inclui tarefas contextualizadas.

A avaliação refere-se a problemas complexos.

A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.

A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.

A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.

A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.

A correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos.

A correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências.

A auto-avaliação faz parte da avaliação. (PERRENOUD, 2002, p. 26)

- Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições: Novamente Perrenoud ressalta a necessidade de uma maior integração entre a formação teórica e a formação prática do docente, enfatizando a importância dos estágios para os futuros professores. Esta formação

deverá, por um lado, oferecer um profundo trabalho metateórico e epistemológico e, por outro, oferecer um processo de incorporação dos saberes por meio de um treinamento em sua transferência e mobilização.

- Uma parceria negociada com os profissionais: entre o sistema educacional que acolhe os estagiários, os estabelecimentos escolares e, por fim, os professores, individualmente ou em grupo, pois sem esta parceria torna-se inviável a realização da transposição didática, isto é, a articulação entre teoria e prática.
- Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho: Perrenoud contempla as competências como sinônimo de mobilização de saberes e, por isso, acredita na importância de se construir unidades de formação que conjuguem diversas ciências sociais, tendo em torno destas unidades, inúmeros especialistas naquele determinado campo do conhecimento: psicólogos, psicanalistas, sociólogos, historiadores, etc.

Além das abordagens didáticas, Perrenoud defende um curso de formação de professores que se ocupe de temas transversais, isto é, temas que passam por todas as disciplinas e que ao mesmo tempo não pertencem a nenhuma delas. Para o teórico das competências:

É preciso acabar com as formações que misturam filosofia, pedagogia e psicologia em uma vaga reflexão sobre a “educação”, e também com os aportes essencialmente disciplinares – cursos de psicologia cognitiva, história ou sociologia da educação -, para constituir objetos de saber e de formação transversais, coerentes e relativamente estáveis.

Eis alguns deles:

- Relações intersubjetivas e desejo de aprender.
- Relação com o saber, ofício de aluno, sentido do trabalho escolar.
- Gestão de classe, contrato pedagógico e didático, organização do tempo, do espaço, do trabalho.
- Diversidade das culturas na sala de aula e no estabelecimento escolar.
- Cidadania, socialização, regras de vida, ética, violência.
- Ofício de professor, trabalho em equipe, projetos de estabelecimento.
- A escola na sociedade, a política de educação.
- Diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem.

- Pedagogia diferenciada, ciclos de aprendizagem e outros dispositivos de individualização dos percursos.
- Regulação dos processos de aprendizagem, avaliação formativa.
- Ensino especializado, integração das crianças diferentes.
- Fracasso escolar, seleção, orientação, exclusão.
- Desenvolvimento e integração da pessoa.
- Enfoques multi, inter e transdisciplinares.(PERRENOUD, 2002, p.29).

Outra clássica obra de Perrenoud é o seu livro intitulado de “Dez novas competências para ensinar” (2000) que talvez possa ser considerado um “marco” definitivo para a introdução desta pedagogia em toda a reforma da educação básica realizada no Brasil no que se refere à questão da formação de professores. Acredito que essa é a obra dele mais conhecida e seguida entre os professores, principalmente por estar em quase todas as referências bibliográficas dos atuais concursos para professores da educação básica, tanto em nível das prefeituras de municípios específicos como os realizados pelos Estados, perdendo tão somente para os Parâmetros Curriculares Nacionais e a LDBN.

Mencionarei cada competência anunciada por Perrenoud (apesar de ter consciência que o texto poderá ficar um pouco repetitivo, já que o estilo do autor é esse), sintetizando a sua defesa sobre cada uma delas, pois considero esta obra como sendo um dos elementos presentes no processo de proletarização ideológica vivenciado pelos nossos docentes. Sendo assim as competências anunciadas neste livro⁶ são:

1ª competência: organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Esta competência está intimamente ligada à recusa de uma pedagogia magistral e à defesa de pedagogias ativas e, portanto, diferenciadas, para que o docente verdadeiramente tenha o domínio das situações de aprendizagem que coloca para cada um de seus alunos. Para isso, o professor deve adquirir a competência de imaginar e criar inúmeras e diversificadas situações de aprendizagem, que envolvam, sobretudo, a resolução de problemas.

⁶ Cf. PERRENOUD, 2000.

Como requisito para o docente executar com eficiência esta competência – organizar e dirigir situações de aprendizagem – ele necessita dominar as seguintes habilidades específicas:

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem: Perrenoud afirma que conhecer o conteúdo a ser ensinado é a menor das habilidades relevantes. Além de conhecer o conteúdo a ser ensinado, o docente deverá, com objetivos e situações de aprendizagem, provocar o que o autor denomina de “transposição didática”, que é, como já dissemos, a capacidade de transferir estes saberes teóricos para a resolução de problemas práticos inseridos no cotidiano do aluno.

- Trabalhar a partir das representações dos alunos: Para Perrenoud, o docente que trabalha a partir das representações dos alunos regularmente se interessa por elas, tentando entender as suas origens e a sua coerência. Para conseguir esta aproximação, o docente procura sempre estabelecer um espaço para discussão, buscando colocar-se no lugar do aluno, ou melhor dizendo, na época em que ele mesmo não sabia o que hoje é óbvio para ele.

Segundo o autor, esta competência é essencialmente didática, através da qual o professor busca desestabilizar o senso comum dos alunos, provocando os processos que Piaget denominou de equilíbrio e desequilíbrio.

- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem: Para Perrenoud, o obstáculo é simultaneamente o objetivo da situação-problema apresentada, pois sua transposição é causada por uma aprendizagem inédita que deve ocorrer por meio de hipóteses, tentativas, explorações coletivas.

Nestas tentativas para o enfrentamento dos obstáculos colocados pela situação-problema, os aprendizes cometem inúmeros erros. Na pedagogia das competências o docente deverá interessar-se por estes erros com a finalidade de compreender o pensamento do aluno, para depois tentar proporcionar a ele a conscientização dos seus erros, a identificação da sua origem e, por fim, a sua superação.

Para a legalização deste processo, Perrenoud afirma a necessidade do professor ter conhecimento em didática e em psicologia cognitiva.

- Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas: Programar seqüências de atividades didáticas diversificadas (situações-problema, pesquisa, projetos, etc) que promovam a progressão da aprendizagem em cada etapa vivenciada pelo aluno.

Segundo Perrenoud, a construção do conhecimento ocorre coletivamente de acordo com a orientação do docente, que nem possui a função de transmitir o saber e nem a de propor a solução mais adequada para um determinado problema, pois são os alunos que devem chegar por si mesmos ao conhecimento e à solução da situação-problema proposta. Segundo o autor:

Quanto mais se aderir a um procedimento construtivista, mais importante será conceber situações que estimulem o conflito cognitivo entre alunos ou na mente de cada um, por exemplo, entre o que o aluno antecipa e o que observa. [...].

Dispositivos e seqüências didáticas buscam, para fazer com que se aprenda, mobilizar os alunos seja para compreenderem, seja para terem êxito, se possível os dois (Piaget, 1974). Sua concepção e sua implantação levam ao confronto de um dos dilemas de toda pedagogia ativa: ou investir em projetos que envolvam e apaixonem os alunos, com o risco de que professores e alunos tornem-se prisioneiros de uma lógica de produção e êxito, ou implantar dispositivos e seqüências mais abertamente centralizados em aprendizagens reencontrando os impasses das pedagogias da lição e do exercício. (PERRENOUD, 2000, p.35).

- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento: Para que os professores consigam envolver os seus alunos em atividades de pesquisa, ele como profissional deve tornar acessível e desejável a relação dos alunos com o saber e com a pesquisa. Para isso, as atividades precisam ser assumidas pelos alunos como importantes e necessitam possuir uma certa duração.

Segundo, Perrenoud, a motivação dos alunos não deve estar fundamentada no próprio conhecimento, mas nos desafios propostos pelas situações-problema:

A dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional. O papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória coletiva ou confia-la a certos alunos, fazer buscas para o experimento. Durante cada sessão o interesse diminui. [...].

Em um procedimento de projeto, o principal motor para o qual pode apelar é o desafio do êxito de uma tarefa que perde seu sentido se não chegar a um produto. Freqüentemente, esse desafio pessoal e coletivo é acompanhado por um contrato moral com terceiros: quando se anunciou um jornal ou um espetáculo, tenta-se honrar essa promessa. Em uma

atividade de pesquisa, falta esse contrato e finalmente, parece bastante fácil resignar-se a viver sem conhecer. (...). (PERRENOUD, 2000, p. 37).

2ª competência: administrar a progressão das aprendizagens.

Diferentemente da indústria que pode programar a sua produção, a escola para Perrenoud, em virtude, da diversidade advinda da individualidade de cada aprendiz, torna quase impossível tamanho controle e programação, o que gera a necessidade de uma perspectiva educacional a longo prazo.

Esta preocupação, para Perrenoud, não se estende somente à questão da progressão das classes, mas à individualização dos percursos de formação e também àquilo que o autor denomina de pedagogia diferenciada, pois na pedagogia das competências o que interessa é a progressão de cada aluno em específico.

Para isso, faz-se necessário, segundo o professor suíço, algumas competências mais específicas que compõem esta maior – administrar a progressão das aprendizagens. Seriam elas:

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos: Perrenoud propõe como recurso didático a introdução de situações-problema que favoreçam a progressão individualizada das aprendizagens.

Apropriando-se dos conceitos de Vigotsky, ele argumenta que o objetivo destes problemas é fazer com que cada aluno supere a sua zona de desenvolvimento proximal.

- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino: Em relação a esta micro competência, Perrenoud defende mais uma vez a introdução dos ciclos, argumentando sobre a necessidade de o professor controlar totalmente o ciclo em que ele está trabalhando, isto é, ter consciência das competências mais necessárias para que os alunos consigam se desenvolver no restante do ciclo. Para isso, o docente deverá possuir o conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual da criança ou do adolescente, articulando coerentemente aprendizagem e desenvolvimento.

- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem: Novamente Perrenoud enfatiza a necessidade de o docente conhecer as fases de desenvolvimento dos

seus alunos, como também a necessidade de ele conseguir estabelecer uma relação entre a sua concepção de aprendizagem advinda de alguma teoria e as atividades que propõe para os seus alunos com vistas à progressão das suas aprendizagens.

- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa: Como já foi salientado anteriormente, Perrenoud afirma não ser adepto de uma avaliação que busque tão somente a certificação das aprendizagens, mas sim de uma que busque fundamentalmente a formação dos aprendizes.

Para isso, a avaliação deverá ser constante, acompanhando a progressão e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno; porém, ao invés de testes, esta avaliação deve ocorrer, sobretudo, por meio da observação do professor quando o seu aluno está exercitando alguma atividade pedagógica, ou seja, alguma tarefa, problema, etc. Trata-se, pois, da defesa eminente de uma observação contínua por parte do docente, fundamentando uma avaliação de característica pragmática que integra avaliação contínua e didática, não separando avaliação de ensino.

- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão: Infelizmente, na formação escolar o docente não pode escapar totalmente de ter que tomar decisões acerca da seleção e da orientação de seus alunos; por isso, Perrenoud defende mais uma vez a introdução dos ciclos de aprendizagem no sistema escolar, para que o docente tenha mais condições de acompanhar melhor o progresso das aprendizagens de cada aluno para tomar uma decisão mais acertada sobre a promoção dos seus aprendizes, descobrindo, por meio deste acompanhamento mais longo, quais atividades e em qual grupo cada aluno terá mais chance de progredir em suas aprendizagens.

3ª competência: conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

Perrenoud é enfático em suas palavras:

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma *organização do trabalho* e dos *dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber e fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é ma

fatalidade, que todos podem aprender. “Todos capazes”, afirma o grupo Francês de Educação nova e, juntamente com ele, todos aqueles que defendem o princípio de *educabilidade*. Resta propor situações de aprendizagem adequadas!

[...] Diferenciar o ensino não poderia, pois, consistir em multiplicar as “aulas particulares”. Para encontrar um meio-termo entre um ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação. (PERRENOUD, 2000, p.55-6).

Para que esta diferenciação se estabeleça em sala de aula, faz-se necessário o domínio de algumas micro-competências também denominadas por Perrenoud de habilidades:

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma (PERRENOUD, 2000, p.57): Negando a possibilidade da existência de homogeneidade em qualquer sala-de-aula, Perrenoud afirma ser uma das competências do docente atual, enfrentar a presença constante da heterogeneidade na escola e principalmente no que diz respeito aos grupos de trabalho em projetos de trabalho, ou seja, como os diferentes alunos se comportam diante de uma tarefa comum a ser executada. Pensando nesta questão e preocupado com a questão da metodologia do docente em sala-de-aula, Perrenoud afirma:

O importante em uma pedagogia diferenciada, é criar dispositivos *múltiplos*, não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de *softwares* interativos são recursos preciosos. Organizar o espaço em oficinas ou em “cantos” - entre os quais os alunos circulam - é uma outra maneira de enfrentar as diferenças. Nenhuma delas é, sozinha, uma solução mágica. A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetônico e sistêmico. (PERRENOUD, 2000, p.58-9).

Enfatizando a iniciativa individual dos docentes, Perrenoud argumenta que estas diferentes iniciativas metodológicas seriam “frutos” de pesquisas práticas e inovadoras realizadas pelos próprios professores, durante o exercício do seu trabalho.

- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. (PERRENOUD, 2000, p. 59): Nesta competência, o autor incentiva a realização de um trabalho dos professores em

espaços mais amplos para facilitar a inserção de trabalhos em grupos. Para isso o docente deverá se ocupar também de questões organizacionais e ainda das que competiam até então somente à coordenação da instituição escolar. Estamos diante do docente que executa diversas funções ao mesmo tempo, além de ser o responsável pela sua própria formação.

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. (PERRENOUD, 2000, p.60): Construindo esta nova competência, os professores deverão, com o passar do tempo, apropriar-se tanto dos saberes como dos fazeres dos especialistas chamados a trabalharem nas escolas para a inserção destes alunos, enquanto os docentes ainda não dominarem tais habilidades.

O professor, desta maneira, por meio da observação dos especialistas durante a execução do seu trabalho, isto é, do saber-fazer destes profissionais, também se tornará um especialista visando a um atendimento mais individualizado aos alunos, já que a pedagogia enfatizada deve ser diferenciada.

- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. (PERRENOUD, 2000, p.62): estabelecendo uma paródia do método lancasteriano, mas retirando dele tanto a memorização como a disciplina, Perrenoud defende uma espécie de instalação do ensino mútuo, mas não de maneira explícita com a eleição de “subprofessores”, mas sim por meio de tarefas que exijam cooperação entre os alunos como pressuposto para que elas sejam finalizadas, afirmando que,

[...] trabalhar em equipe não consiste em fazer juntos o eu se poderia fazer separadamente, menos ainda em “olhar o líder ou o aluno mais hábil do grupo fazer”. A organização do trabalho em equipe levanta problemas de gestão de classe, principalmente o da alternância entre as orientações e o trabalho coletivo e os momentos de trabalho em subgrupos. Essa complexidade sairá caro, se seu único efeito for justapor atividades que cada um poderia realizar sozinho. O desafio didático é inventar tarefas que imponham uma verdadeira cooperação.

[...] Ora, não é fácil conciliar a lógica da ação bem-sucedida e aquela da aprendizagem ótima: uma ação coletiva funciona ainda melhor quando leva indivíduos autônomos e competentes a cooperarem e a aceitarem, por preocupação com a eficácia, uma liderança funcional. (PERRENOUD, 2000, p.63).

4ª competência: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Mais uma vez Perrenoud, com a sua pedagogia das competências, impõe para os professores maiores responsabilidades: a de oferecer e manter a motivação dos alunos com relação à vontade de aprender que, segundo ele, seria diferente da mera vontade de se saber algo, visto que no ato de aprender os alunos teriam um enorme dispêndio de energia, concentração, presença até mesmo de muitas frustrações.

Como pressuposto para a permanência desta motivação, Perrenoud propõe a diminuição dos programas escolares, para que seja ensinado somente aquilo que terá algum significado ou utilidade para os alunos. Tal diminuição seria uma consequência da necessidade de o professor precisar de maior tempo para o seu trabalho com a questão da motivação. Para isso, Perrenoud argumenta que os professores necessitam das seguintes competências:

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.(PERRENOUD, 2000, p.69): Para esta competência o autor indica duas possibilidades: a proposta de desafios intelectuais para aqueles que se estimulam somente com a aquisição de um determinado saber e a proposta de desafios utilitários para aqueles alunos que necessitam de algum significado para a aquisição de um determinado conhecimento. Toda a atuação dos docentes gira sempre em torno do que o autor das competências denomina de situações-problema.
- Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos (PERRENOUD, 2000, p. 72): Parodiando a proposta de Dewey, o autor defende a criação de um espaço para que os alunos possam exercer e decidir democraticamente sobre os seus direitos e deveres enquanto alunos, com a inserção do que ele denominou de “conselho de classe”.
- Oferecer atividades opcionais de formação. (PERRENOUD, 2000, p. 74): Segundo Perrenoud, toda a atividade escolar que não possui nenhum componente escolhido pelo aluno está fadada ao fracasso no que se refere às chances de tentá-lo envolvê-lo. Afirmando que “*O que vale para os trabalhadores de uma empresa também vale para os alunos.*” (PERRENOUD, 2000, p.75), ele defende mais uma vez o imperativo de uma pedagogia que seja diferenciada, como já especificamos anteriormente.

- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. (PERRENOUD, 2000, p. 75). Para isto o professor deverá estar atento aos projetos pessoais existentes de maneira a mais possível diferenciada, explorando estas motivações para uma maior motivação dos alunos no que diz respeito às suas futuras aprendizagens, utilizando-se da metodologia dos projetos para isso.

5ª competência: trabalhar em equipe.

Segundo Perrenoud, a evolução da escola indica uma preocupação central que é a questão da cooperação profissional. Para justificar esta idéia o autor levanta inúmeras razões, dentre elas:

- a) a intervenção crescente de outros profissionais nas escolas,
- b) o aumento da divisão pedagógica do trabalho,
- c) a insistência pela continuidade das pedagogias que foram trabalhadas em um ano, estendendo-as para os anos seguintes,
- d) a inserção dos ciclos de aprendizagem como organização curricular nas escolas,
- e) a inserção de projetos como ferramenta didática,
- f) a participação dos pais nas escolas.

Frente a tais justificativas, Perrenoud alega ser impossível refletir no trabalho do professor sem ser em uma dimensão coletiva, defendendo mais uma vez o trabalho em equipe. Para a execução deste trabalho coletivo, os docentes necessitariam desenvolver as seguintes competências mais específicas:

- Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. (PERRENOUD, 2000, p.83): Enfatizando novamente a importância da realização de um trabalho em equipe em torno da cooperação na criação, desenvolvimento e finalização de um projeto comum. Esses projetos se apresentam de duas maneiras:

- 1) Eles podem ser do tipo estritamente pedagógico, ou seja, realizam-se em torno de uma específica atividade pedagógica, na qual sua execução depende

do trabalho de muitas pessoas para se consolidar. Sendo assim as pessoas se unem porque sozinhas não conseguiriam atingir tal objetivo.

- 2) Eles podem ser do tipo estritamente cooperativo, no qual são criadas atividades que “obrigam” os alunos a estabelecerem uma interação cooperativa como condição para a execução da situação-problema.

- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.(PERRENOUD, 2000, p.84): Nesta competência, Perrenoud, preocupa-se centralmente com a questão da condução do trabalho coletivo, para que o grupo não se distancie do objetivo traçado por ele mesmo.

Segundo o autor, existe a necessidade ao mesmo tempo de uma descentralização, no qual todos os integrantes do grupo são responsáveis pelas suas respectivas funções e ao mesmo tempo são também condutores das atividades, mas mesmo com esta descentralização, Perrenoud aponta para a necessidade de se delegar um condutor do grupo que executará a função de mediador das discussões, mas que seja nomeado pelo próprio grupo, instaurando o que podemos chamar de um processo de “ausência” de uma chefia.

- Formar e renovar uma equipe pedagógica. (PERRENOUD, 2000, p.87): Desenvolvendo esta competência, a equipe de trabalho deverá desenvolver habilidades que permitirão uma boa administração das entradas e partidas de integrantes sem que estas influenciem negativamente no projeto a ser desenvolvido.

- Enfrentar e analisar em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais. (PERRENOUD, 2000, p. 89): A ênfase dada ao autor sobre esta competência advém da necessidade que ele denominou de “trabalhar sobre o trabalho”. Para isso ele afirma que,

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do “muro de lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários. (PERRENOUD, 2000, p.89).

- Administrar crises ou conflitos interpessoais. (PERRENOUD, 2000, p. 90): Nesta competência, o autor procura valorizar a função de mediação das negociações realizadas entre a equipe de trabalho como meio de antecipar e prevenir conflitos, evitando-os antes mesmo que ocorram. Para isso o autor argumenta:

O trabalho cotidiano da mediação é, essencialmente, preventivo. Consiste em impedir que cada divergência degenere em conflito. Esta é uma competência maior em grupo.

[...] O conhecimento não permite controlar todos os acontecimentos, mas ajuda a antecipá-los, nomeá-los, compreender que são inerentes à dinâmica de um grupo restrito, o que dispensa da busca de um bode expiatório e cura do mito da “boa equipe” como paraíso relacional... (PERRENOUD, 2000, p.92-3).

6ª competência: participar da administração da escola.

Perrenoud (2000) atenta para a necessidade de não ficar somente a cargo dos docentes o trabalho com a pedagogia das competências, mas de todo o pessoal administrativo. Para isso, a participação na administração da escola seria essencial; porém, essa competência só estará inteiramente desenvolvida se outras habilidades forem adquiridas por estes profissionais da educação. Seriam elas: o saber elaborar e negociar um projeto próprio da instituição, o saber administrar os recursos da escola, o saber coordenar e dirigir uma escola com toda a comunidade e, por fim, o saber organizar e fazer evoluir a participação dos alunos.

7ª competência: informar e envolver os pais.

O autor da pedagogia das competências defende a idéia de que após a obrigatoriedade legal das crianças freqüentarem a escola, a competência que diz respeito ao diálogo com os pais também se torna obrigatória e fator integrante do ofício dos professores.

Como dica para o desenvolvimento desta competência, Perrenoud defende a aquisição de três específicas habilidades pelos docentes:

1. A habilidade de saber dirigir reuniões de informação seguida de debates para que os pais possam ser ouvidos.
2. A habilidade de efetuar entrevistas, sem o abuso de uma posição hierárquica maior, controlando a tentação de culpar os pais por todos os problemas encontrados nos alunos.

3. E, por fim, a habilidade de envolver os pais também na construção dos saberes de seus filhos. Para isso o professor deverá conquistar a confiança dos pais explicando o trabalho que faz, como faz e o porquê faz dessa maneira e não de outro modo. Com os pais aceitando e entendendo a metodologia de trabalho escolhida pelo professor, eles terão maiores condições de auxiliarem os seus filhos no processo de ensino-aprendizagem.

8ª competência: utilizar novas tecnologias.

Defendendo a idéia de que a escola deve acompanhar as transformações ocorridas no mundo, tais como a introdução no cotidiano das pessoas de novas tecnologias, Perrenoud coloca quatro aprendizagens básicas a serem introduzidas no currículo escolar: a utilização de editores de textos, a exploração das potencialidades didáticas dos programas em relação com os objetivos de ensino, a comunicação à distância por meio da telemática e, por fim, a utilização de ferramentas multimídia no ensino.

9ª competência: enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Retomando o discurso de uma educação para a cidadania, Perrenoud, salienta a necessidade de os professores criarem situações dentro da escola que permitam aos seus alunos desenvolverem valores cívicos como igualdade, democracia, responsabilidade, cooperação e etc. Para que o professor consiga construir esses valores nos seus aprendizes, ele deverá possuir as seguintes habilidades, embora o autor não argumente sobre como fazer isso:

- Saber prevenir a violência na escola e dentro dela,
- Saber lutar contra todo o tipo de preconceito e discriminação,
- Saber desenvolver atividades que permitam aos seus alunos participarem da criação de regras de vida comum no que diz respeito, sobretudo, à disciplina,
- Saber analisar a autoridade e a comunicação estabelecida na relação pedagógica,

- Saber desenvolver nos seus alunos os valores da responsabilidade, solidariedade e a justiça.

10ª competência: administrar sua própria formação contínua.

E, por fim, Perrenoud, imputa aos professores a responsabilidade pelo seu próprio processo formativo por meio de um saber que explicita as suas próprias práticas, estabelece a sua própria avaliação tecendo um balanço das competências desenvolvidas e daquelas que ainda não foram, negocia com os colegas de trabalho um projeto comum de formação, envolve-se em tarefas relativas ao ensino e ao sistema educativo acolhendo a formação dos seus colegas de trabalho.

Após esta detalhada apresentação das dez competências desenvolvidas por Perrenoud para a realização do trabalho docente, faz-se importante considerar que muitas pesquisas têm sido desenvolvidas ora para reafirmar este ideal formativo não somente nas escolas, mas especificamente em empresas, ora para negá-los.

Algumas destas pesquisas preocupadas com a temática das competências têm sido produzidas por pesquisadores brasileiros; embora com questões diferentes das colocadas neste trabalho, torna-se importante a amostragem, ainda que breve, destas produções científicas. Sendo assim, escolhi⁷ algumas dissertações e teses relativas à temática abordada para serem comentadas, pois considero-as uma micro representação do que tem sido produzido academicamente, de maneira geral, sobre este tema.

Dentre estas obras, está a de Mônica Ribeiro da Silva, que defendeu sua tese de doutorado pela PUC/SP em 2003, intitulada de Competências: a Pedagogia do “Novo” Ensino Médio, junto ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação (História, Política e Sociedade).

Em sua tese de abordagem qualitativa a autora explorou os seguintes conceitos: a noção das competências, o currículo do ensino médio no Brasil, e a lógica da economia como pressuposto formativo neste “novo” currículo.

Como material empírico para o seu trabalho, Silva possui uma base documental normativa e apropria-se do referencial teórico da Escola de Frankfurt para a análise destes mesmos documentos, fundamentando suas conclusões por meio dos pensadores Herbert Marcuse, Theodor. W. Adorno e Max Horkheimer.

⁷ Para a realização desta escolha, foi efetuada uma detalhada pesquisa sobre o tema competências e educação, em várias bases de dados virtuais: biblioteca da Unicamp, da USP, portal da Capes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no site da BTB – Banco de teses e dissertações, no CNPq, e no site do INEP.

Silva toma como objeto de análise a relação entre currículo e competências no âmbito da reforma curricular do ensino médio no Brasil, empreendida ao longo dos anos 90.

Segundo a pesquisadora, as proposições oficiais estão explicitadas nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino, bem como nos sistemas de avaliação.

Sua tese sustenta-se nas evidências existentes no interior dos dispositivos normativos oficiais de que a proposição da noção das competências da forma como está explicitada nas prescrições da reforma curricular - por ter seu fundamento primeiro determinado por supostas demandas do mercado de trabalho e ainda por fundamentar-se no que ela denominou de “teorias da competência” -, conduz a uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana, com o objetivo de adaptar o indivíduo às mudanças ocorridas em favor da acumulação capitalista.

No primeiro caso porque se reporta fundamentalmente à determinação unidimensional⁸ do mercado e, no segundo, porque incorpora um elemento “fundador” das “teorias da competência”, com base nas formulações de Piaget e Chomsky, que é o de ignorar a dimensão histórico-cultural, como mediação fundamental da composição dos requisitos da formação humana.

Como conclusão destas duas esferas de análises acima mencionadas, Silva defende a tese de que neste tipo de currículo verifica-se uma formação instrumental que conduz à conformação de tendências que tomam a formação humana exclusivamente no sentido da adaptação do indivíduo aos requisitos impostos pela sociedade, orientada pela lógica de acumulação capitalista.

Silva estruturou a sua tese em seis diferentes capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Currículo e formação humana: racionalidade e adaptação”, a autora ocupa-se de uma reflexão acerca da educação, do currículo e das reformas escolares, servindo-se para isso principalmente das contribuições teóricas de T. W. Adorno, M. Horkheimer e Herbert Marcuse, no que concerne à análise das relações

⁸ O conceito de unidimensionalidade foi elaborado por Herbert Marcuse em sua obra intitulada de A Ideologia da Sociedade Industrial escrito por ele em 1973.

entre sociedade, educação e formação humana no capitalismo tardio⁹. Neste momento da tese, a autora procurou se valer destes teóricos para uma reflexão acerca da educação numa sociedade plenamente industrial, pois considera que a Teoria Crítica da sociedade efetuada pela Escola de Frankfurt é também uma teoria da formação humana, fornecendo uma base sólida para uma teorização crítica sobre a escolarização.

Em seguida, Silva dedica-se ao estudo da noção de competências e ao modo como ela tem se inscrito no âmbito da educação e da pedagogia. Desta maneira, no segundo capítulo, intitulado “Formação humana e teorias da competência”, dedica-se ao estudo dessas teorias, nas perspectivas piagetiana, chomskiana e condutista.

Nos terceiro (“O modelo de competências: o trabalho e as tendências no âmbito da educação profissional”) e quarto (“O currículo numa abordagem por competências: transferência e mobilização de saberes”) capítulos, Silva analisa a apropriação atual das “Teorias da Competência” pela Sociologia do Trabalho e pela Sociologia do currículo.

Os dois capítulos posteriores denominados de “A noção de competências no quadro da reforma curricular do ensino médio no Brasil: primeiros enunciados e enunciadores”, e “A reforma curricular e a noção de competências”, Silva ocupou-se da análise dos materiais produzidos pelo governo federal, entre os anos de 1990 e 2002, tendo em vista a proposição e implementação desta reforma curricular.

Especificamente no quinto capítulo, Silva traça um pequeno histórico da reforma educacional com a finalidade de contextualizar as mudanças propostas, para, posteriormente, ater-se ao estudo dos documentos oficiais que versam especificamente sobre a reforma do currículo.

O estudo específico da reforma curricular é realizado no capítulo seis desta tese, no qual são analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98), o Sistema de Avaliação da Educação Básica, e o exame Nacional do Ensino Médio, além de outras iniciativas oficiais que visaram à implementação da reforma.

Segundo Silva, sua análise realizada dos textos normativos orientou-se por três eixos: o das relações entre as propostas curriculares e o discurso da necessidade de

⁹ Capitalismo tardio é um conceito utilizado pelos frankfurtianos, talvez criado por Jameson, para denominar o sistema capitalista após a introdução dos grandes monopólios.

adequação da escola aos ditames do mercado; o da composição de um referencial curricular, que toma a sociedade, a escola e o currículo de forma descontextualizada; e o da fluidez e ambigüidade com que é tratada a noção de competências no âmbito das propostas oficiais, que viabiliza a regulação da formação e sua subordinação à lógica posta pela economia.

Referindo-se também à pedagogia das competências, Marise Nogueira Ramos, defendeu sua tese de doutorado pela Universidade Federal Fluminense em 2001, intitulada *Da Qualificação à Competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*.

Em sua tese de abordagem qualitativa, a autora explorou os seguintes conceitos: a noção das competências, a reforma do ensino profissional no Brasil durante a década de 90 e a relação trabalho e educação na Sociologia do Trabalho.

Ramos, como material empírico para o seu trabalho, utiliza uma base documental normativa e apropria-se do referencial teórico marxista com uma leitura bastante gramsciniana para a análise destes mesmos documentos, dando ênfase ao conceito de hegemonia para a fundamentação de suas conclusões.

Segundo Marise Nogueira Ramos, a noção de competências no Brasil foi apropriada pelo Ministério da Educação como referência para a educação profissional, levando à produção de guias curriculares, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (1999).

A autora ainda afirma que a análise funcional foi aplicada aos processos formais de trabalho sem investigá-los no seu desenvolvimento real e sem a participação dos trabalhadores. Os resultados dessa análise foram descritos na forma de competências e transferidos para as escolas por meio dos referenciais curriculares, originando, segundo ela, um novo “tecnicismo escolar”.

Em um primeiro momento, Ramos defende a tese de que o discurso que embasa a adoção da noção das competências na reforma da educação profissional no Brasil, apesar de justificar sua adequação ao modelo pós-fordista da produção, tem seus Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica, fundamentados em princípios tayloristas-fordistas, posto que a metodologia utilizada para definir as competências pressupõe uma estabilidade do processo produtivo.

Em um segundo momento, Ramos argumenta que ao enunciar as competências por meio da locução “ser capaz de”, nada se disserta sobre o conteúdo da suposta capacidade enunciada. Permanece a questão de se saber o que devem ter adquirido os trabalhadores para serem capazes de fazer o que se espera que eles façam. Torna-se obscura a relação entre ação e aprendizagem de conceitos.

Portanto, esta tese de doutorado teve como objetivo central apresentar os fundamentos dessas conclusões, demonstrando os limites epistemológicos e metodológicos dos princípios que orientaram a reforma da educação profissional, baseada na noção das competências empreendida no Brasil a partir da década de 90. Para contemplar este objetivo, Ramos estruturou a sua argumentação em cinco diferentes capítulos.

No primeiro capítulo da tese – “O deslocamento conceitual na relação trabalho-educação: da qualificação à competência” -, Ramos explica como se deu este deslocamento conceitual no âmbito apenas do trabalho, sem se aprofundar na questão da educação. Feito isto, Ramos estrutura o restante da sua tese em três diferentes eixos: o sócio-empírico (capítulos 2 e 3), o teórico-filosófico (capítulos 4 e 5), e no final o terceiro eixo responsável pelas conclusões – o denominado por ela de utópico.

Nesta outra tese anunciada, pode-se perceber que a pesquisa foi dividida em dois diferentes momentos. Num primeiro momento, Ramos realiza um rígido trabalho teórico, na busca de explicar o deslocamento conceitual da noção “qualificação” para o termo “competências”, analisando as conseqüências da inserção deste “novo” significado no campo educacional. Num segundo momento, Ramos verifica a presença deste mutante movimento de termos na documentação normativa que atualmente rege o Ensino Médio de Nível Técnico, isto é, o profissionalizante.

Um artigo clássico escrito por Acácia Kuenzer (2004) - “Conhecimento e competências no trabalho e na escola” - reafirma e complementa o estudo de Ramos quando argumenta que o conceito das competências, no que concerne ao “mundo do trabalho”, está presente desde a década de 70 quando foi desenrolada toda a discussão na OIT (Organização Internacional do Trabalho) no âmbito do taylorismo/fordismo, o que pressupõe uma maneira específica de organizar e gerir a vida social e produtiva.

Fundamentado na fragmentação do trabalho, o conceito de competência assume o significado de um saber fazer que se aproxima muito do conceito de saber tácito, isto é, a idéia de um saber que advêm mais de experiências do que de atividades intelectuais. Estas experiências irão, por sua vez, estabelecer relações que articulem os conhecimentos científicos com o saber fazer. Desta maneira, estamos diante de toda a sua problemática e sedução: “Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico” (KUENZER, 2004, p.1).

Porém, o mundo observou uma progressiva, mas não total perda da hegemonia do taylorismo/fordismo, o que gerou sua fragmentação a partir da existência da mediação realizada pela microeletrônica, tornando as competências insuficientes para a eficiência do trabalho na conjuntura atual.

Partindo desta insuficiência das competências para o “mundo do trabalho”, instaura-se a dimensão ideológica e universal da “pedagogia das competências”.

Com a perda crescente da hegemonia do taylorismo/fordismo no mundo do trabalho, o toyotismo ganha um grande espaço, no qual o conceito de competências passa a ser sinônimo de domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. Como consequência, a escola assume o compromisso de ser um espaço formativo para a aquisição de conhecimentos que possam desenvolver essas competências requisitadas para que o sujeito consiga uma perfeita inclusão na vida social e produtiva. Eis, assim, o imperativo da adaptação levantada pela “pedagogia das competências”.

Este imperativo da inclusão pelo desenvolvimento das competências é o que torna seu estudo pertinente, pois é justamente aí que se aloja seu discurso ideológico. Segundo Acácia Kuenzer:

Enfim, adentramos no campo movediço das ideologias onde a concepção de competência fundada no trabalho concreto vai se tornando anacrônica do ponto de vista da produção do valor, passando a assumir um novo significado a partir da ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material, embora a lógica da reestruturação produtiva no regime de acumulação flexível repouse sobre a integração de todas as formas de trabalho, das mais precárias às mais qualificadas, nas cadeias produtivas, do que depende a competitividade. Reforça-se, por este argumento, a afirmação feita acima, sobre o caráter parcial do novo conceito de

competência, uma vez que, embora apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, refere-se a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber, ser), para que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido através da extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental. É este caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporada pelo Estado nas políticas educacionais, que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho. (KUENZER, 2004, p.3).

Estas palavras acima citadas explicitam muito bem o caráter ideológico do significado atualmente atribuído para o conceito de competências, que impõe à educação a necessidade de se refletir sobre este caráter ambíguo da ideologia que é incorporado pelo campo educacional de diversas formas, pois, há aqueles que simplesmente negam esta nova categoria das competências por esta defender em demasia a inclusão do indivíduo no sistema de produção capitalista, há aqueles que acreditam nesta categoria como meio de eliminação do fracasso escolar, e ainda há aqueles que aderem por uma questão de “modismo”, sem ao menos compreender o que esta pedagogia propõe.

Pelo seu caráter sedutor que muitas vezes se aproxima de uma pedagogia socialista, a teoria das competências está sendo muito disseminada, mas o docente não se encontra suficientemente informado e formado sobre essa discussão. Esse fato, aliado a uma formação deficiente, impede que o docente possa refletir profundamente sobre a sua própria prática. Diante desse contexto, o docente aloja-se em um entendimento pouco claro das competências, o que não permite a explicitação do real movimento de exploração capitalista. Desse modo, a ideologia alcança o seu objetivo: a opacidade dos fatos, sendo tarefa do pesquisador em educação tentar clarear esta opacidade indo para além das aparências do discurso ideológico.

O terceiro trabalho a ser citado refere-se a uma dissertação de mestrado defendida no programa de Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina pela autora Nelcy Lubi Finck (2003) que escolheu como objeto de pesquisa o tema das competências vinculado à questão da formação de professores, que é também objeto de estudo desta pesquisa.

Nesta dissertação a autora teve como objetivo central expor, por meio de um estudo de caso, como os alunos de uma Instituição de Ensino Superior, Faculdade Bom Jesus – FAE Business School, analisam as competências e as habilidades do docente do novo milênio.

Como metodologia para a aquisição desta resposta a autora apoderou-se, como “ferramenta” de pesquisa, da aplicação de questionários para os alunos desta instituição escolar.

A coleta destes dados permitiu a seguinte conclusão de Finck: o corpo docente da FAE Business School possui as competências e as habilidades necessárias para desempenhar suas atividades com eficiência.

Há inúmeras críticas que podem ser tecidas com relação a este trabalho, tornando-se difícil até mesmo classificá-las. Mesmo assim podemos dividir estas críticas em três grandes categorias, explicitando pequenos exemplos destes problemas:

- I. Problemas teóricos: a autora trabalha com o conceito de competências vinculado à idéia de transmissão de conhecimento, o que é em si um paradoxo, pois a teoria das competências defendida pelo teórico Phillippe Perrenoud, autor no qual se sustenta, tenta justamente abolir este tipo de concepção de educação tradicional pautado na transmissão.
- II. Problemas metodológicos: a autora não apresenta em anexo o questionário formulado e aplicado, e nem mesmo o resultado desta aplicação. Expõe somente a sua conclusão destes dados, de modo que o leitor não tem a oportunidade de estabelecer uma releitura dos mesmos.
- III. Problemas Interpretativos: A conclusão da autora limita-se a reafirmar as falas de “senso comum” dos alunos, justificando estas mesmas falas com o pensamento de Phillippe Perrenoud, o que não contribui em nada para a resposta da sua questão.

Apesar de não considerar este trabalho como substrato no entendimento da pedagogia das competências e tampouco para tentar compreender a relação desta com a formação de professores, ele se torna importante para verificarmos a força ideológica deste

discurso, além de demonstrar o descaso com as questões educacionais, no qual todas as áreas se acham aptas para tratar do assunto. Esta dissertação vem ilustrar como a temática das competências tem se revelado como o “modismo” atual da educação, fato que possivelmente justifica a escolha desta temática pela autora Finck, que não apresentou embasamento teórico suficiente para tratar desta temática.

Até o presente momento, foram comentadas teses que criticam arduamente a pedagogia das competências e a de Finck que tão somente reafirma esta pedagogia tal como esta se apresenta enquanto *slogan*; porém, a dissertação de Mestrado de Fernando Leme do Prado surge numa dimensão contrária, defendendo este tipo de flexibilização de currículo almejada por esta pedagogia, pontuando até mesmo uma proposta prática.

O título da dissertação de Prado (2001) já anuncia esta proposta prática de flexibilização do currículo: “Pós-modernidade, educação e trabalho. Usando matrícula por disciplina como forma de organização curricular”.

Efetando um caminho contrário aos teóricos marxistas e aos frankfurtianos, Prado defende a adaptação de um currículo que tem que atender às exigências do mundo do trabalho, no qual a informação passou a ser a sua grande mercadoria.

A todas estas novas características presentes no mundo trabalho, Prado e muitos outros autores defensores desta flexibilização do currículo, denominam de Pós-modernidade. Deste modo, Prado divide a sua dissertação de mestrado em três extensos capítulos.

No primeiro capítulo – “Educação e trabalho na pós-modernidade: os novos paradigmas” -, o autor ocupa-se em definir o conceito de pós-modernidade juntamente com as suas características, anunciando como a organização trabalho se apresenta nesta realidade e as conseqüências sobre uma educação que tem como função preparar e inserir os indivíduos neste específico modo de produção caracterizado pelo capitalismo flexível.

No segundo capítulo, Prado efetua um breve histórico do ensino profissionalizante no Brasil, desde o império até a normatização do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 que possui como seu central objetivo regulamentar o parágrafo 2 dos artigos 36, 39 ao 42 da LDBN de 1996, os quais estabeleceram as diretrizes e bases da educação nacional, sendo

que alguns de seus principais pontos relacionam-se expressamente com a MPD (matrícula por disciplina).

No último capítulo – “O regime de matrícula por disciplina” -, Prado explica e defende uma estrutura curricular baseado na MPD, concluindo que esta flexibilização do currículo poderia trazer benefícios para os estudantes no que concerne à sua inserção no mundo do trabalho.

Por fim, a última pesquisa a ser citada, trata-se da tese de livre docência de Newton Duarte que originou o seu livro intitulado Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2001).

Duarte é marxista e sua metodologia de pesquisa é totalmente bibliográfica. O autor pesquisa o pós-modernismo, vinculando-o às teorias ativas de aprendizagem, incluindo as pedagogias das competências.

Para Duarte, o que ele denomina de lema do “aprender a aprender” compõe várias teorias educacionais: professor reflexivo de Schön, o construtivismo de Piaget, as competências de Perrenoud, bem como o pragmatismo de Dewey – Escola Nova.

Em seu livro o autor afirma que todas estas teorias acima citadas carregam a origem de seus fundamentos teóricos no movimento da Escola Nova e que criticar qualquer uma destas correntes seria o mesmo que negar absoluta e automaticamente o movimento escolanovista.

Duarte (2001, p. 34 - 42) argumenta que os princípios valorativos destas correntes pedagógicas e da Escola Nova seriam idênticos:

- I. consideram mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, posto que aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia, ao passo que a transmissão de conhecimento pode vir a resultar em um obstáculo a esse processo; isto porque a inteligência não se desenvolveria movida pela transmissão, mas sim por um processo espontâneo de auto-regulações;

- II. é mais importante para o aluno que este desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas;
- III. a aprendizagem significativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio estudante;
- IV. o papel da educação implica em preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em constante e acelerado processo de mutação, pois, nesta sociedade em rápida transformação, a transmissão de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas perderia o sentido.

Para Duarte (2001), a finalidade da intervenção pedagógica destas correntes pedagógicas seria a de contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações-problema. Este seria o sentido do lema “aprender a aprender”, tão caro à pedagogia das competências.

Todas estas contribuições, de diferentes autores, por intermédio da efetivação desta revisão de literatura, fizeram-me questionar a trajetória postulada para a construção desta dissertação, levando em consideração para isso, a principal justificativa da pedagogia das competências para que esta seja pensada como currículo - o fato de ela eficientemente preparar o indivíduo para o “novo” mundo do trabalho.

Frente a esta grande afirmação, a academia se divide em dois grandes blocos: os que concordam com esta adaptação e os que não concordam com ela por entender que a escola não deve ser subordinada à lógica imanente do capital.

Dentro da ala que resiste a este tipo de adaptação encontramos a crítica central denunciada por marxistas e também por frankfurtianos de que a escola não deve possuir tão somente a função de adaptar os indivíduos à sociedade, mas também a de questioná-la em suas bases; logo, a proposta da pedagogia das competências seria maléfica para a formação. Duarte (2001) traz um elemento novo para esta discussão que é a crítica do próprio conteúdo presente na teoria e não tão somente da função a esta outorgada – a da adaptação ao mundo do trabalho.

Localizamos o problema da seguinte forma: normalmente critica-se a pedagogia das competências pelo fato de ela preocupar-se exclusivamente com uma formação técnica para o trabalho. Os estudos atuais costumam caminhar nessa direção. Entretanto, a pesquisa de Newton Duarte – assim como também a de alguns outros pesquisadores – avança no sentido de denunciar que não se trata somente de efetuar uma crítica à má apropriação dessa pedagogia, mas sim de criticar as suas próprias bases epistemológicas. Concordamos com essa posição. Entretanto, essa perspectiva tende a não considerar os possíveis avanços que essas teorias ativas – pelo menos em suas origens - podem trazer enquanto um potencial formativo. Para nós, essa perspectiva fragiliza uma análise dialética sobre o tema que, aliás, o próprio marxismo defende.

Sendo assim, nesse nosso trabalho procuraremos responder se a pedagogia das competências prepara qualitativamente melhor o indivíduo para o trabalho ou se isso ocorre apenas na dimensão ideológica. Se comprovada esta última hipótese, a problemática já não é mais a da adaptação ao mundo do trabalho e sim a da integração ideológica e, nesse caso, a única faceta positiva desta pedagogia - o seu auxílio no ingresso ao mundo do trabalho - será um engodo e ela não servirá para adaptar e muito menos para fomentar a autonomia. Adaptação e autonomia – convivendo em constante tensão - significam, para Adorno e para nós, duas esferas fundamentais ao processo formativo.

Adorno, em seu texto “Teoria da semicultura” (1996), argumenta que todo o problema que envolve a questão da formação cultural necessita de uma teoria que seja abrangente, pois toda a tentativa de explicar a realidade deve tentar ao máximo apreender os múltiplos aspectos da mesma.

Nesse sentido, a realidade a ser averiguada neste estudo é a relação existente entre a formação de professores empreendida atualmente no Brasil e a pedagogia das competências. Nesta relação estão presentes vários elementos: a teoria das competências, a política de formação de professores incentivada pelo Estado, o modo de produção atual, a situação do mercado de trabalho e a crise da escola quanto ao seu papel junto à sociedade. Todos estes elementos estão presentes na realidade aqui estudada e tecem uma relação de perpétua tensão, na qual alguns elementos ora são determinantes, ora são determinados, ora se negam, ora se reafirmam.

Somente compreendendo esta relação tensa e ao mesmo tempo fundida destes elementos é que podemos ousar tentar empreender uma análise qualitativa da realidade por meio do método Dialético Negativo. É na tentativa de nos aproximarmos possível desta visão abrangente da relação formação de professores e pedagogia das competências que optamos por utilizar a palavra “discurso” e não “teoria” ou “pedagogia das competências” no título desta dissertação, pois a palavra teoria poderia minimizar a realidade social a ser abordada, uma vez que as teorias são apropriadas objetivamente. Além disso, a palavra discurso pode ser estendida a todos os elementos citados e constituintes da realidade estudada, isto é, com isso queremos colocar em evidência que todos os elementos citados são capazes de construir discurso, de criar ideologia, de construir, nas palavras de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, um “véu de integração”.

No Brasil, principalmente nesta última década (mais acentuadamente a partir de 1996, com a atual LDBN), a pedagogia das competências tem se apresentado normativamente como sendo a “epistemologia” que mais tem sido valorizada com relação à formação de professores. Perrenoud, além de conseguir vender seus livros em massa através da editora Artmed, tem sido referencial bibliográfico dos concursos públicos destinados à contratação de professores.

Concordando com Adorno de que a educação é um processo dialético, no qual ocorre uma forte tensão entre seu caráter adaptativo e autônomo, consideramos que esta singularidade constitui simultaneamente a sua força e também toda a sua problemática, principalmente nos dias atuais, uma vez que é por meio de todo processo educativo - seja ele sistemático ou assistemático - que os indivíduos podem se igualar e se diferenciar.

Todo este processo de diferenciação faz da educação um meio para que os indivíduos se apropriem da cultura. Ao se apropriarem da cultura, homens e mulheres estabelecem uma identidade e uma proximidade que, mediadas pela subjetividade, produzem as diferenças e as semelhanças entre os indivíduos. Dessa maneira, todo ato educativo possui uma dimensão de realização social, pois, segundo Adorno e Horkheimer, todo o ser humano é fundamentalmente social, tornando-se indivíduo:

A vida humana é, essencialmente, e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes; e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas outrossim, a de uma

participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar finalmente, à autodeterminação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p.47).

Tanto Adorno como Horkheimer concordam que seria na mediação presente na cultura, nas relações entre o ser humano e a sociedade que o indivíduo é produzido. Neste processo em que a diferenciação do indivíduo se torna elemento fundamental tanto para a aproximação como para o seu distanciamento com relação à sociedade,

O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação [...]. Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio.(ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 52).

Tal diferenciação necessária para o processo formativo é permitida pela cultura que constitui, para nós frankfurtianos, o objeto da experiência formativa.

Podemos ousar afirmar que, para os frankfurtianos, a formação pode ser entendida como a constituição da subjetivação da cultura que se daria por meio de duas vias: a da adaptação e a da emancipação, o que, segundo Adorno, faz com que a cultura possua um duplo caráter - o de remeter o indivíduo à sociedade e o de ser o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo. Deste modo, Adorno conclui que a formação poderia ser tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.

Justamente por isso, Adorno alerta sobre o tipo de adaptação presente no processo formativo, denunciando o perigo de ele se constituir como um meio para a produção de pessoas bem ajustadas, até no que possa ter de pior em uma sociedade.

Assim, Adorno, ao mesmo tempo em que ressalta a positividade existente na adaptação, denuncia seu aspecto danificador do processo formativo e prejudicial a toda possibilidade emancipação social.

O processo formativo apresenta-se danificado quando se privilegia em demasiado o aspecto da adaptação que impede momentos que poderiam levar o indivíduo à

diferenciação dos demais e, como não existe uma autêntica formação cultural sem a diferenciação, emerge no lugar dela a semiformação cultural.

Para Adorno, tal processo formativo fundamentado quase que absolutamente em sua dimensão adaptativa é o que tem limitado a capacidade de condução do homem à auto-reflexão crítica que o levaria a identificar os mecanismos de dominação e a produzir sua emancipação.

Na *Dialética do Esclarecimento* (1985), precisamente no escrito “o conceito de esclarecimento”, Adorno & Horkheimer demonstram como a razão burguesa transformou-se no sustentáculo da modernidade, pois o seu caráter, tanto instrumental como formal, reproduziu-se de maneira generalizada às formas de produção e manifestação da cultura. Desse modo, todas as maneiras de representação do mundo começam a funcionar como formas de dominação que outorgam à formação humana a condição de formação burguesa:

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, os quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.47).

A cultura tornou-se um objeto na sociedade capitalista, pois a razão instrumental gera na cultura a condição de indústria que tem como resultado a massificação, o empobrecimento do espírito, a ausência de liberdade.

Na sociedade altamente industrializada, como a do capitalismo tardio, a cultura assume a forma que é expressão máxima dessa sociedade, a de indústria. Sendo assim, a cultura vê-se empobrecida, padronizada, assume uma forma identitária que exclui o original, universaliza-se na condição de mercadoria, o que faz da formação o alvo central da indústria cultural que oferece os seus bens de formação cultural para a massa, seja esta rica ou pobre.

Frente a este estado de coisas, Adorno, em seu texto intitulado de “Teoria da Semicultura” (1996), alerta para a única possibilidade de sobrevivência da formação (*Bildung*) que estaria na auto-reflexão crítica sobre a questão da semiformação cultural.

Toda formação cultural é histórica e, portanto, carrega a marca de sua época. No que concerne à formação cultural presente no capitalismo tardio, esta tem sido enfática na questão da preparação para o trabalho que, privilegiando a dimensão adaptativa do processo formativo, limita o desenvolvimento da auto-reflexão crítica, o que distância o ser humano da sua emancipação com o estado subjetivo da consciência semiformativa. Mônica Ribeiro em sua tese de doutorado é clara e profunda a este respeito:

Quando a cultura transmuta-se em especialização do conhecimento e volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos da profissionalização, este processo conduz a uma diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência. A consciência neste caso, manifesta-se de forma igualmente instrumental. A razão que comanda o preparo para o trabalho alienado imputa à formação humana a condição de uma formação que separa a formação da consciência da formação para o trabalho, e conduz à semiformação. (SILVA, 2003, p.49).

Esta diferenciação de caráter instrumental é gerada por uma racionalidade tecnológica presente em todo o trabalho produzido que é também estendida ao campo pedagógico, o que acarreta consigo um tipo de formação em que o indivíduo se sente “encurralado” por várias “necessidades despóticas” como meio para a sua integração social, conduzindo a uma adaptação totalitária que é elemento fundamental para o cárcere da consciência e com ela a alienação do trabalho. Ocorre, desta maneira, o que Maar (1995) chamou de “perda da experiência possível”.

A perda da experiência possível se relaciona ao que é interposto entre o sujeito e o que lhe é externo: a técnica, pela qual se perde, no processo de

trabalho da industrialização avançada, a capacidade de experimentar o objeto como algo que não é mero objeto de dominação e alienação. Existiria uma identificação entre alienação e objetivação no processo de trabalho capitalista industrial, pela qual se produziria o fenômeno da reificação, travando a constituição da experiência formativa. (MAAR, 1995, p. 65).

Segundo Marcuse (1998), a experiência formativa tem sido considerada como sendo sinônimo de treinamento, de experimentação, o que faz com que a experiência formativa não seja processada com a significação necessária:

O pensamento positivista e behaviorista hoje dominante, serve muito frequentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos. (MARCUSE, 1998, p.166).

Então, a questão essencial deste trabalho é justamente procurar refletir sobre como ocorre uma limitação da experiência formativa durante o processo formativo dos professores da educação básica, principalmente no que se refere aos profissionais do ensino fundamental, especificamente no que concerne à pedagogia das competências, presente fortemente nos documentos legais que regem as diretrizes para a formação destes profissionais da educação.

Como já enfatizamos anteriormente, atualmente a formação humana tem se constituído por meio de processos de socialização tendo como meta final a adaptação à atual organização do trabalho. Esta formação vai desde processos assistemáticos até os mais sistematicamente elaborados, sobretudo pela instituição escolar.

A formação social burguesa deu origem à instituição escola, mas também a conduziu, com práticas e processos de adaptação, ao estabelecimento de uma forte marca de conservação e de conformação advinda da função outorgada a esta de inserir todos os

indivíduos nas novas relações sociais de produção, produzindo consumidores pela produção, pela gestação de novos hábitos, valores e idéias socialmente disseminadas. Sendo assim:

[...] a escola torna-se uma poderosa agência para transmitir as forças que desvitalizam os homens. A alienação de raízes existenciais acrescenta a alienação socialmente produzida. Realiza, assim, como instituição social, uma intensificação da racionalidade instrumental, opressiva e repressiva. Em lugar de contribuir para emancipar o homem, aprisiona-o nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo. [...], no entanto, é uma agência poderosa para emancipação do homem. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1995, p.136).

Inserido nesta instituição social que é a escola, encontramos o currículo, que, mais do que qualquer outro elemento da formação escolar incorpora e dissemina a racionalidade imperativa na sociedade do capitalismo tardio, gerando um espírito generalizado de competição e adaptação.

Entretanto, se o currículo é uma importante ferramenta para a adaptação social, ele também pode significar um campo de resistência, como salienta Ribeiro:

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Permite localizar, nela, as relações entre indivíduos e sociedade como relações historicamente construídas. Desse modo, as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais. O currículo e a escola não estão simplesmente à mercê dos interesses da economia ou da política, pois constituem-se em instâncias mediadas pelas contradições sociais, que, se têm fortalecido o aspecto da adaptação, contêm em si a possibilidade de uma formação voltada para a resistência e para a emancipação. Para isso, é preciso privilegiar a prática da reflexão por parte de educando e de educadores. O exercício do pensamento crítico precisa se converter no objeto da formação, pois como assevera Adorno, aquele que pensa impõe resistência. (SILVA, 2003, p.63).

É justamente por isso que é de suma importância o estudo aprofundado sobre as reformas educacionais, pois é através desse estudo que podem ser esclarecidas ao público, as intenções manifestas e também as ocultas, seus limites, possibilidades e contradições,

que nos permitem avaliar os possíveis impactos que estas causaram e causarão na cultura e na organização escolar.

Adorno alerta também sobre o significado e o alcance das reformas educacionais, considerando que seu resultado só pode ser limitado em virtude de possuir um caráter fragmentário não efetuando uma análise do sistema educacional global. Assim ele se faz enfático:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam, até, em certas ocasiões, reforçar a crise (da formação cultural), porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente preocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 1996, p.388).

Outra questão fundamental a ser analisada quando mencionamos reformas educacionais é a existência de um distanciamento entre a produção do discurso oficial e de como a escola incorpora tal discurso.

Faz-se importante deixar claro que ocorre um duplo movimento que, embora diferentes, são complementares: o processo de produção do discurso oficial e o processo da sua implementação pelas escolas.

Entretanto, levar em consideração a re-interpretação das escolas, não deve ser argumento robusto para invalidar a hipótese da capacidade de legitimação deste mesmo discurso oficial. Exatamente por isso é que se faz extremamente necessário o estudo do currículo, pois:

[...] se entrecruzam práticas de significação de identidade social e de poder. (Nele) se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (SILVA, 1999, p.29).

Nos anos 90, o currículo representou o aprofundamento das políticas neoliberais como consequência dos problemas advindos da crise do desenvolvimento capitalista desde os anos 70.

Podemos observar tal situação de maneira mais explícita na “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos” que determina, na conferência realizada em Jomtien de 5 a 9 de março em 1990, um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Neste documento já estão anunciados os futuros passos no que concerne à educação durante esta década, que se fundamentarão basicamente na introdução da educação à distância, de novas formas de sistemas de avaliação por parte do Estado, de ações sociais na tentativa de melhorar a qualidade da escola, de alianças internacionais e com estas o apoio ao desenvolvimento da globalização, de defesa à diversidade cultural e denúncia a qualquer tipo de discriminação.

Logo no primeiro artigo deste documento, já há uma espécie de definição do que seriam estas necessidades básicas de aprendizagem, dividindo-as em dois diferentes momentos distintos de aprendizagem. Seriam eles as aprendizagens que se referem aos “instrumentos essenciais” (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas) e as aprendizagens que dizem respeito aos “conteúdos básicos” (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

No Brasil, tanto a solução de problemas como o desenvolvimento das habilidades, estão presentes nos documentos normativos por uma epistemologia da prática - a pedagogia das competências - que anuncia, sobretudo, o respeito à diversidade cultural também fortemente presente nesta declaração.

A imperativa preocupação com o acesso universal do conhecimento muito mais do que com a qualidade da experiência formativa, já se apresenta no segundo artigo, que valoriza em demasiado as novas formas de comunicação como ferramenta para a difusão destes conhecimentos.

Estendendo esta preocupação com a universalização do acesso, o artigo 3 anuncia o multiculturalismo como orientação epistemológica, presente também nos demais documentos normativos que versam sobre formação de professores pela pedagogia das

competências quando esta defende o que Perrenoud denominou de “Pedagogia Diferenciada”.

No artigo de número quatro, encontramos de maneira explícita a valorização de uma epistemologia da prática, quando se é enfatizada a intenção de se priorizar, ou até mesmo limitar, os conhecimentos que apresentem utilidade para os indivíduos em seus diferentes cotidianos. Incentiva-se pois, abordagens ativas e participativas no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos:

Artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem.

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimentos dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (BRASIL, Declaração mundial sobre educação para todos, art 4º. 1990).

Se retomarmos a pedagogia das competências, verificaremos que a primazia pela utilidade do conhecimento é uma categoria central de análise nesta abordagem teórica.

No próximo artigo de número 5, nós encontramos mais uma vez a valorização das novas tecnologias como meio para a difusão do conhecimento e no sexto artigo há um incentivo para a implantação de políticas assistencialistas para que os alunos tenham condições para permanecer na escola, o que justifica projetos atuais como, por exemplo, o “bolsa escola”, “bolsa família”, etc.

No sétimo artigo desta declaração, podemos observar explicitamente o enrijecimento de uma política neoliberal sobre as questões educacionais:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade de requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser melhoradas em todos os países signatários da Recomendação à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental.(BRASIL, Declaração mundial sobre educação para todos, art.7º, 1990)

O Neoliberalismo como política educacional também é enfatizado quando se coloca sobre a comunidade a responsabilidade para que estas necessidades básicas de aprendizagem sejam supridas, o que é observado no nono artigo, tópico 1:

Artigo 9. Mobilizar os recursos.

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (BRASIL, Declaração mundial sobre educação para todos, art 9º, 1990).

O problema de argumentações como estas é que, além de justificar uma significativa ausência do Estado no que se refere a gastos substâncias com a formação de professores, temos também a criação de uma base argumentativa que termina por legitimar

projetos como “Amigos da Escola” ou “Escola da Família”, aprovando o trabalho de pessoas não qualificadas para a função de docente.

No final da “Declaração Mundial sobre Educação para todos”, especificamente, na parte de objetivos e metas, tópico oito, o documento é claro ao enfatizar que cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 90 desde que estejam vinculadas coerentemente com as seguintes propostas:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida a alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.
9. Tais níveis devem ser coerentes com a atenção prioritária dada pela educação básica à universalização do acesso à aquisição da aprendizagem, consideradas aspirações conjuntas e inseparáveis. Em todos os casos, as metas de desempenho devem incluir a igualdade entre os sexos. No entanto, a determinação dos níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão – atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, deve ser deixada a cargo de cada país. (BRASIL, Declaração mundial sobre educação para todos, art 10º, tópico 8, 1990).

No Brasil, as exigências anunciadas nesta declaração mundial foram muito bem observadas e postas em prática no Governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995.

Freitas, em seu artigo “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação” (2002, p.4), já atesta que após um mês de governo, em 7 de fevereiro

de 1995, Fernando Henrique Cardoso estabelece os cinco principais pontos da sua proposta para a melhoria do ensino público: as verbas federais seriam distribuídas diretamente para as escolas sem passar pelos Estados e nem pelos municípios, ocorreria a instalação de aparelhos de TV em todas as escolas, juntamente com a criação do Sistema Nacional de Educação à Distância com a meta de fornecer uma melhor formação para que os professores pudessem elevar a qualidade de seu ensino, a intenção de melhorar a qualidade dos livros didáticos distribuídos pelo Estado anualmente às escolas, reforma do currículo com o estabelecimento de disciplinas obrigatórias em todo o território nacional e, sobretudo, a inserção de testes para a avaliação das escolas, fornecendo prêmios às que demonstrassem bom desempenho.

Para atender a estes cinco centrais passos anunciados pelo nosso penúltimo Governo com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, foram implantados projetos como:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM Exame nacional do Ensino Médio, descentralização, FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p.4).

Dentro destas políticas educacionais neoliberais, os setores tanto governamentais como empresariais assumem a “bandeira” da ascensão da qualidade da educação como estratégia para o aprofundamento do capitalismo e, com isso, a intensificação do processo de acumulação de riqueza.

Tal política fica evidenciada nos documentos normativos produzidos no Brasil em instância federal, dentro dos quais também pode ser verificado, ora explicitamente, ora implicitamente, o incentivo da pedagogia das competências como parâmetro para o trabalho dos professores.

Dessa maneira, uma próxima etapa deste trabalho, será pesquisar toda a documentação produzida sobre formação de professores pelo Estado na última década, na tentativa de verificar algumas relações com a pedagogia das competências de Perrenoud, constatando o que está sendo verdadeiramente priorizada nesta formação.

Nesta constatação tecemos a seguinte consideração: a legislação educacional sobre a formação de professores no Brasil, juntamente com a teoria pedagógica das competências formulada por Perrenoud, tem colaborado para o desenvolvimento do que Adorno denominou conjuntamente com Horkheimer na “Dialética do Esclarecimento” de “mentalidade do ticket”. Aos poucos, os professores vem sendo etiquetados ou - dito em outras palavras - rotulados com o termo competências. Este processo “fabrica” o que Marcuse nomeou de “pensamento unidimensional” - na sua obra “Ideologia da sociedade industrial”(1973) – sobre o que é ser ou não um eficiente profissional docente. Legitimada esta unidimensionalização do pensamento pelo *ticket* pedagogia das competências, o docente produz uma espécie de servidão voluntária como denominou Kant na sua obra intitulada de “Resposta à pergunta sobre o que é o esclarecimento” (1985).

Um primeiro e central documento a ser citado é a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visto que todos os outros documentos produzidos - sejam eles, pareceres, resoluções ou decretos - estarão em íntima e coerente relação com o que está estabelecido nesta lei.

Assumindo esta bandeira pela qualidade da educação, o governo federal estabelece a lei já anunciada que ab-roga a lei n ° 5692, de 11 de agosto de 1971, e derroga a antiga LDBN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Logo no Título I “Da Educação”, como também no Título II “Dos princípios e fins da educação Nacional”, a atual LDBN já anuncia a sua prioridade: a formação do indivíduo para o trabalho e para as práticas sociais como pré-requisitos para o exercício da cidadania.

No capítulo II da mesma referida lei, na seção I intitulada de “das Disposições Gerais”, percebemos, no que se refere à organização da educação básica, a existência de uma relativa liberdade cedida para que as instituições escolares possam optar entre uma organização curricular semestral, anual ou em ciclos; entretanto, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais esta liberdade é desconsiderada e no lugar dela emerge

o imperativo da organização em ciclos que é um dos pressupostos metodológicos defendidos pela pedagogia das competências.

Outro artigo presente na LDBN e de grande relevância para a nossa reflexão é o de número 25, integrante do Capítulo II, que, discorrendo sobre a educação básica na seção I intitulada de “Das disposições gerais”, afirma:

Artigo 25. será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. (BRASIL, Lei de diretrizes e bases, art.25º, 1996)

Sabendo-se que dados estruturais objetivos também podem interferir na relação professor-aluno, é importante verificar que na relação numérica (professor e alunos) já encontramos em certa medida um indício de qual deveria ser o trabalho metodológico do docente.

Se fizermos um breve levantamento desta relação numérica na primeira etapa do ensino fundamental em instituições escolares mantidas pelo governo federal, verificaremos uma média de 40 a 50 alunos por docente, o que já representa um obstáculo objetivo para a introdução dos ciclos de aprendizagem como organização escolar - isto se considerarmos a epistemologia da prática que fundamenta este tipo de metodologia.

Com estes dados empíricos já podemos constatar uma relevante contradição entre o sistema educacional e os documentos normativos que trataremos posteriormente com um maior cuidado.

Ainda com relação à atual LDBN, especificamente no Título VI que disserta sobre os profissionais da educação, nós presenciaremos nos artigos 61, 62 e 63 o anúncio do que está sendo priorizado até o momento para a formação de professores, que basicamente se fundamenta na valorização dos conhecimentos tácitos do docente desenvolvidos durante a sua prática, em detrimento de um saber científico.

Isto tudo pode ser observado no artigo 61 quando se valoriza a associação entre teorias e práticas por meio da tão incentivada atualmente “capacitação em serviço” que em um período curto de duração oferece uma formação científica no mínimo questionável, servindo para que as secretarias de educação consigam passar a sua mensagem ideológica

do imperativo da epistemologia da prática, dentre elas, a pedagogia das competências, como também para a redução de gastos com a formação de professores, prioridade de uma política neoliberal de educação.

Como auxílio para a proliferação deste imperativo da prática, encontramos, no artigo 62, a introdução dos Institutos Superiores de Educação como requisito mínimo para o exercício do magistério.

Enfatizando a importância destes institutos encontramos o artigo 63 que disserta unicamente sobre eles:

Artigo 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II– programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III– programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, Lei de diretrizes e bases, 1996, art. 63º)

E ao final da referida lei, no título IX “Das Disposições Transitórias”, é legalizada a tão aclamada década da educação no Brasil na busca de atingir os objetivos anunciados na já citada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

A primeira medida em instância normativa realizada foi a elaboração do Plano Nacional de Educação em conformidade com o artigo 87 e seu parágrafo 1º da atual LDBN:

Artigo 87 – é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, Lei de diretrizes e bases, art.87º, 1996).

Sendo assim, o ano de 1997 foi totalmente dedicado para a formulação do Plano Nacional de Educação. Dois projetos foram encaminhados à câmara dos Deputados: o de nº 4.155/98, formulado pelo Deputado Ivan Valente juntamente com outros e o de nº 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo governo federal.

A partir de então, os próximos três anos – 1998, 1999 e 2000 – foram de tramitação legislativa no Congresso Nacional, onde foi instalado um intenso debate que levou o relator - Deputado Nelson Marchesan - a apresentar um Substitutivo que após duas revisões juntamente com novas emendas foi finalmente aceito pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Desenrolado todo este processo, em 9 de janeiro de 2001, o Presidente sancionou a lei que instituiu o PNE – Plano Nacional de Educação.

O PNE é de muita importância, pois ele carrega características relevantes que terminam por influenciar tanto a concepção como também todo o desenho operacional dos planos estaduais e municipais. Isto tudo porque trata de um documento que é,

- um plano nacional e que portanto possui objetivos e metas fixados pela própria nação brasileira,
- um plano de Estado, não um plano de governo, o que pressupõe que toda a sociedade é herdeira de suas ações e suas metas e que mesmo com a mudança de governo e de partidos políticos, ele permanece,
- um plano global, isto é, de toda a educação, sendo necessária a articulação de inúmeros setores tanto da administração pública como também da sociedade na sua elaboração e operação,
- e, por fim, uma lei que uma vez aprovada deve possuir garantias de força e execução, pelo fato de carregar um compromisso político e ético por um ideal de educação do país.

Sendo o PNE um documento que está em consonância com a Constituição Federal e com a própria LDBN, como já enfatizamos, ele termina por carregar também compromissos internacionais firmados pelo Brasil, tais como:

1. o Compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela Unesco, em maio de 2000;
2. a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2000);
3. a Declaração de Hamburgo, sobre a educação de adultos;

4. a Declaração de Paris, sobre Educação superior;
5. a Declaração de Salamanca, sobre necessidades especiais de educação;
6. e, por fim, os documentos das Nações Unidas e da Unesco sobre os direitos humanos e a não-discriminação.

Em consonância com a Constituição Federal, em seu art. 214 e com todas estas declarações internacionais acima já citadas, o PNE possui cinco centrais prioridades:

- garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando sua conclusão;
- garantia do ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, aí incluída a erradicação do analfabetismo;
- ampliação do atendimento nos demais níveis;
- valorização dos profissionais da educação; e
- desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidades de educação.

Com a finalidade de atender a estas cinco centrais prioridades o PNE determinou como sendo os seus objetivos:

- I – elevação global da escolaridade da população;
- II – melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- III – redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e,
- IV – democratização da gestão do ensino público.

Para isso, o PNE foi elaborado em torno de três diferentes eixos: a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social, pois, segundo este documento, tanto os conhecimentos, como as habilidades desenvolvidas pelos sujeitos desencadearão a inserção e a participação social destas pessoas, apresentando-se nesta argumentação uma futura justificativa para a inserção

da pedagogia das competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o desenvolvimento do trabalho do docente.

Com a finalidade de uma melhor explanação do documento, este foi dividido em três diferentes tópicos que estão presentes no tratamento de cada nível de ensino: o diagnóstico, as diretrizes político-pedagógicas e, por fim, os objetivos e metas. Como o nosso trabalho está preocupado com a formação de professores, a partir deste momento debruçaremos sobre estes tópicos no que diz respeito a este assunto, ou seja, sobre a IV parte da Lei nº 10.172/201 intitulada “Magistério da Educação Básica”, nº 10 – Formação dos professores e valorização do magistério.

A função do tópico intitulado de “Diagnóstico” é a de procurar tecer uma indicação e uma análise carregadas da maior objetividade e precisão possível dos problemas educacionais existentes em cada território do ente federado, isto é, demonstrando as medidas já adotadas, como também as experiências realizadas com sucesso - isto tudo por meio dos relatórios existentes nas Secretarias da Educação, como também em dados disponíveis no IBGE e no Inep.

O diagnóstico realizado pelo PNE argumenta que só é possível uma melhoria de qualidade do ensino se for instaurada uma política nacional de valorização do magistério, que atuaria especificamente em três diferentes setores de maneira simultânea: a formação inicial do educador, as condições de trabalho como salário e carreira, e, por fim, a tão enfatizada no documento, formação continuada.

Esta necessidade surge de um quadro pouco animador que revela a existência de uma grande porcentagem de professores que atuam no ensino básico sem a mínima qualificação para tal. Fora isto, existe também um grande número de docentes que se afastam da carreira do magistério em virtude de má remuneração e das péssimas condições de trabalho.

Como medida para o enfrentamento deste quadro, o PNE estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, no que diz respeito aos espaços físicos, infraestrutura, instrumentos e materiais pedagógicos de apoio, no incentivo à utilização de novos meios tecnológicos, na formulação de propostas pedagógicas, na participação ativa dos docentes na elaboração do projeto pedagógico das escolas e na formulação de planos de

carreira e remuneração do magistério de todo o pessoal administrativo que oferece apoio aos docentes.

Segundo o PNE, por um lado nós temos o compromisso do poder público em oferecer condições adequadas de formação, trabalho e remuneração, e, por outro lado, o compromisso dos docentes em demonstrar um bom desempenho em seu ofício.

Quanto à questão da formação inicial para o magistério, o documento é enfático em argumentar que se faz necessário superar a tão discutida dicotomia entre teoria e prática, o que trará conseqüências objetivas negativas para a formação, instalando-se nos cursos de formação de professores o imperativo de uma epistemologia da prática da qual a pedagogia das competências é símbolo.

No que se refere à formação continuada, mantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, muitas vezes em parceria com universidades, estas infelizmente terminam por funcionar, no campo epistemológico, como mini-cursos para a inserção de ideologia da qual a pedagogia das competências faz parte, e no campo político neoliberal como mecanismo de retenção de gastos com uma formação no mínimo desconfiável, isso sem comentar a inserção desta formação continuada por meio da educação à distância.

Com a finalidade de valorizar o docente na sociedade, o PNE determina as diretrizes que devem estar em conformidade com os seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco cultural;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;

- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (BRASIL, Plano Nacional de Educação, p.99, 2001).

Tais diretrizes nos permitem verificar uma objetiva tentativa de introduzir nos cursos responsáveis pela formação de professores os seguintes pressupostos: o treinamento metodológico dos conteúdos primários - o que tem limitado a formação cultural dos docentes; a presença do imperativo da aprendizagem durante a prática - o que tem sido justificada pela pedagogia das competências e que também é fator de limitação de uma formação mais abrangente; a supervalorização do estágio com freqüente diminuição da carga horária de disciplinas que tratam de questões sociológicas, filosóficas e históricas; grande valorização de questões psicológicas como apanágio para a inserção do multiculturalismo e da inclusão como ideologia na desvalorização do conhecimento científico, priorizando tão somente o papel da escola na socialização dos indivíduos e, por fim, a ênfase na formação continuada de professores no período do seu próprio serviço com a finalidade de retenção de gastos.

No texto de Rosa Maria Torres, “Tendências da formação docente nos anos 90” (1998), a autora realiza uma síntese sobre as principais tendências que estão se apresentando como dominantes nestes últimos dez anos no que concerne ao campo da formação e da capacitação de professores, em países em desenvolvimento, tais como os da América Latina.

Tais tendências estão presentes no discurso, em documentos oficiais e também na própria execução das políticas educativas, disseminadas, sobretudo, por organismos internacionais, no qual o Banco Mundial ganha grande destaque por ser a agência internacional com maior presença financeira nos países em desenvolvimento como os da América Latina e, portanto, no Brasil. Assim, o Banco Mundial termina por estabelecer as prioridades, as estratégias e até mesmo os conteúdos concretos para a inserção de uma reforma na educação destes países em conformidade com o Neoliberalismo.

Segundo Torres (1998) essas principais tendências não seriam novidades, pois são, na verdade, velhas tendências que estão cada vez mais reavivadas pelas novas políticas educacionais caracterizadas principalmente pelo seu caráter binário, ou seja, dicotômico, que infelizmente terminam por disseminar reformas educativas que priorizam “ou isso ou aquilo”, predominando uma visão fragmentada da situação.

Deste modo, as políticas educacionais estão sempre tendo que optar entre escolas *versus* universidade, educação de crianças *versus* educação de adultos, administrativo *versus* pedagógico e no que diz respeito à formação de professores a listagem se apresenta extensa: salários *versus* capacitação; conhecimento do professor *versus* aprendizagem do aluno; formação inicial *versus* capacitação em serviço; professores *versus* tecnologia educativa; saber geral *versus* saber pedagógico; gestão administrativa *versus* gestão pedagógica; necessidades dos professores *versus* necessidades do currículo e da reforma; modelo centralizado *versus* modelo descentralizado de formação docente.

Nos últimos dez anos, a partir da LDBN, todas estas dicotomias têm sido enfatizadas como reflexo de uma política neoliberal de educação. Entretanto, é necessário enfatizar a relativa ao “saber teórico *versus* saber metodológico”, bem como suas consequências no campo epistemológico.

Grande parte dos documentos normativos que versam sobre a formação de professores preocupa-se em eliminar a tão discutida separação entre teoria e prática; porém, o que estamos observando é a solidificação desta dicotomia no Brasil, sobretudo pelo incentivo da pedagogia das competências como solucionadora desta questão.

No auxílio à disseminação desta pseudo-solução, encontramos quatro principais tendências, anunciadas por Torres (1998, p.176 - 79), no que se refere à formação de professores:

I. A ênfase na formação docente em serviço: Atualmente a qualificação do professor passa a ser na maioria das vezes sinônimo de capacitação em serviço, o que diminui e camufla ao mesmo tempo a necessidade de maiores cuidados com a questão da formação inicial dos professores para atuarem no ensino básico.

Esta filosofia está fortemente amparada no Banco Mundial e em uma política cuja ênfase está em investir menos dinheiro tendo a possibilidade de adquirir mais rendimentos;

isto é, paga-se pouco para ter mais professores atuando em rede, não se questionando a qualidade da formação ministrada.

O incentivo à capacitação em serviço é fundamentado por um pensamento que defende a não contratação de novos professores, mas sim a redistribuição dos docentes que já atuam na rede de ensino, oferecendo-lhes uma espécie de “reciclagem formativa” por meio destas capacitações. Este pensamento é defendido pelo Banco Mundial que argumenta que, por meio do aumento do número de alunos em relação aos professores, pode-se obter uma economia de gastos que podem ser despendidos na capacitação em serviço destes profissionais, como também em livros didáticos.

Segundo Torres (1998, p.177) não é de hoje que o Banco Mundial tem incentivado o corte de gastos no que se refere à contratação de professores, como também o aumento do número de alunos em sala-de-aula. Infelizmente isto não acarreta conseqüências somente no plano econômico, mas também no plano pedagógico.

Primeiro porque isto tudo está ocasionando o fenômeno do voluntariado nas escolas, desencadeando a introdução e o incentivo pedagógico na inserção de leigos atuando no sistema escolar e, segundo, porque é em si mesma uma medida contraditória no que se refere ao que os documentos normativos estão exigindo dos docentes, pois há uma defesa exacerbada pela introdução de metodologias pedagógicas fundamentadas em uma epistemologia da prática, como é o caso da pedagogia das competências, que, por requerer um trabalho mais individualizado do docente, exige com relação à escola a necessidade da redução e não do aumento do número de alunos tal como vem ocorrendo.

II. A promoção das modalidades educativas à distância: Hoje em dia assistimos a um grande incentivo pela implantação de uma capacitação de docentes de maneira não-presencial. Referindo-se a estes inúmeros programas de formação a distância, Torres alega que estes podem se apresentar mais caros para os alunos e mais barato para as instituições; entretanto, apresentam maior taxa de evasão, além de possuírem uma eficácia relativa no que concerne à formação docente.

De qualquer maneira, trata-se de uma medida que se fundamenta no mesmo pensamento que incentiva a capacitação em serviço e que já foi exposto anteriormente, até

porque a educação a distância também é uma ferramenta para a consolidação desta meta pelo Estado.

III. A prioridade para a tecnologia e o livro didático: No que se refere a esta tendência, Torres apresenta uma crítica quanto à existência de uma primazia em relação ao livro didático como meio de suprir a danificada formação recebida pelos professores. Neste contexto, segundo a autora, o professor termina por se tornar um mero aplicador das atividades planejadas nos livros didáticos:

Na América Latina, a ênfase tem sido posta em uma dupla – livro para o aluno (livro didático) e livro para o professor (guia didático, manual, etc.)-, vista por muitos como a solução do problema da capacitação docente. O livro didático, além disso, torna-se cada vez mais fechado e auto-suficiente, mais detalhado nos conteúdos e até na didática e na seqüência de atividades, com o que própria intervenção do professor fica reduzida ao mínimo. Trata-se, é evidente, de uma estratégia não tanto de apoio ao professor, mas de sua substituição. Uma estratégia compensatória dos maus salários, da má ou nenhuma capacitação, do escasso tempo disponível para se atualizar e preparar as aulas. O guia de auto-aprendizagem, em que a capacitação do professor limita-se quase exclusivamente ao manejo do livro. Os materiais auto-instrutivos, organizados em módulos, como os que se projetam para os sistemas plurisseriados e a distância, converteram-se em protótipo do material didático no âmbito escolar. Tudo isso contradiz o discurso educativo atual, em particular o latino-americano, em que se enfatiza o protagonismo, a revalorização, a autonomia e a profissionalização do professor. (TORRES, 1998, p.179).

IV. A capacitação docente como dimensão isolada: Segundo Torres outra tendência fortemente presente nas modernas políticas educacionais é a que trata isoladamente a problemática da capacitação de professores, ou seja, sem conexão com os demais acontecimentos que estão diretamente ligados e que também interferem nesta questão. Segundo Torres tal tendência acarreta uma nefasta conseqüência:

[...] o plano da capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis, etc) ou não conseguem relacioná-lo com o que percebem como suas necessidades (uma capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável ao seu texto específico, etc). Dadas as atuais condições em que se realiza o ensino, este converteu-se em ofício provisório, e a capacitação funciona como trampolim para sair da docência. Com as contínuas e repetidas alterações das políticas e planos de reforma educativa, muitos professores capacitam-se num currículo que

nunca chega a se implementar ou no uso de livros que não chegaram a ser distribuídos. (TORRES, 1998, p.179).

No plano ideológico este estado de coisas se apresenta muito mais complexo, pois sabemos que tais capacitações funcionam como espécies de “mini-cursos” que oferecem um treinamento que demonstra qual deve ser a didática do docente em sala-de-aula e em qual epistemologia ele como profissional deverá se apoiar – a mais incentivada tem sido a pedagogia das competências de Perrenoud.

Isto tudo suscita uma série de posicionamentos:

1. O professor tem sua metodologia de trabalho domesticada,
2. O professor não recebe uma formação sobre tal teoria epistemológica,
3. Esta teoria pedagógica se instaura superficialmente no entendimento dos docentes, tão somente como *slogans* ideológicos,
4. Os *slogans* ideológicos presentes na pedagogia das competências e vinculados com muito vigor nestes cursos de capacitações - sejam presenciais ou a distância - são: valorização do conhecimento adquirido pelo docente durante o exercício de seu ofício pedagógico – conhecimento tácito; confiança exacerbada na competência que o professor possui de se auto-formar e, conseqüentemente, o responsabilizando por tal processo formativo e, por fim, a autonomia apropriada pelo docente durante a sua prática.
5. Todos estes *slogans*, sem exceção, apresentam-se justificados pela pedagogia das competências desenvolvida pelo teórico suíço Philippe Perrenoud.

Contudo, faz-se necessário, antes de nos aprofundarmos mais sobre toda a documentação normativa que versa sobre formação de professores no período de 1996 a 2006, termos uma clareza sobre a função que estes documentos possuem dentro do sistema educacional. Para isso é de suma importância que entendamos a diferença entre decreto, resolução e parecer.

Os Pareceres são documentos emitidos pelo Conselho Pleno ou qualquer uma das Câmaras, em pronunciamento sobre matéria de sua competência. Durante as reuniões do Conselho Nacional de Educação – CNE - ocorre o seu relato e, quando aprovados,

dependem de homologação do Ministro da Educação (para posterior publicação no Diário Oficial da União) para terem eficácia. Pareceres normativos (aqueles que geram Resoluções) são aprovados com o respectivo projeto de resolução anexado.

No que diz respeito às Resoluções, estas são decorrentes de pareceres normativos e destinadas a estabelecerem regras e normas a serem observadas pelos sistemas de ensino, sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras.

E no que concerne aos Decretos, estes são decorrentes de resoluções ou diretamente ligados a alguma lei e são, do ponto de vista normativo, uma ordem instituída e que deve ser cumprida em todo o sistema educacional.

Do ponto de vista hierárquico, podemos concluir que em primeiro lugar está o decreto, pois trata-se de uma ordem nos termos de alguma lei; em segundo lugar estão as resoluções que funcionam como uma espécie de “*modus operandi*”, ou seja, versam sobre como deve ser operado algo dentro do sistema escolar e, por fim, os pareceres que são dissertados somente por órgãos ou pessoas com profundidade no assunto a ser tratado. No caso da educação, a ênfase está no Conselho Nacional de Educação.

Em relação à nossa análise, esta hierarquia perde em certa medida esta configuração, pois, como estamos preocupados em denunciar os *slogans* presentes no que tem sido desenvolvido para os professores, os pareceres ganham muita relevância, porque são estes documentos que explicam epistemologicamente o porquê de medidas que se tornam presentes tanto nas resoluções, como nos decretos.

No estabelecimento de um estudo sobre as questões operacionais que dizem respeito à formação de professores para a Educação Básica, faz-se necessário um acompanhamento da reformulação dos cursos que visam a preparação destes profissionais da educação por meio de um levantamento e simultânea análise de um conjunto consolidado de documentos referentes a esta temática.

Desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, o tema “formação de professores para a Educação Básica” tem suscitado grandes discussões, tanto no âmbito do Conselho Nacional como também fora dele.

Como matriz para este estudo, faz-se necessária a análise dos seguintes documentos e atos normativos produzidos em nível Federal, tanto no Conselho Nacional de Educação como no Ministério da Educação:

- Resolução CNE/CP 02/97, de 2/6/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio;
- Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95;
- Decreto 3276, de 6/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências;
- Decreto 3.554/00, que oferece nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica;
- Parecer CNE/CP 009/2001 que instaura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 027/2001 que estabelece uma nova redação ao item 3.6, alínea e, do Parecer CNE/CP 09/2001 acima já citado;
- Parecer CNE/CP 028/2001 que disserta nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, sejam estes em nível superior, em curso de licenciatura ou em graduação plena;
- Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A Resolução nº2, de 26 de junho de 97, estabelece como os programas especiais de formação de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, devem ser operacionalizados.

O objetivo de tais programas é suprir a ausência de professores habilitados em específicas disciplinas e localidades. Eles podem ser destinados a todos aqueles que são portadores de diploma de nível superior indicando possuir uma base sólida de conhecimentos na específica área de estudos que deverá ser averiguada pelas instituições que oferecem esses programas especiais.

Segundo a Resolução os programas especiais deverão oferecer uma estrutura curricular subdividida em três núcleos: o contextual - com o objetivo de oferecer uma compreensão do processo-de-ensino e aprendizagem considerando as relações intra e extra-escolar; o estrutural - que será o responsável em apresentar os conteúdos curriculares, sua organização, avaliação e metodologia adequada, e, por fim, o integrador - cuja função é apresentar o processo de ensino, enfatizando projetos multidisciplinares, que já é em si uma prática metodológica em conformidade com a pedagogia das competências.

Para isso, esta resolução oficializará as seguintes medidas operacionais:

Art.4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

§ 1º Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.

[...].

Parágrafo único: Os participantes do programa que estejam ministrando aulas das disciplinas para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

[...].

Art 7º O programa a que se refere esta Resolução poderá ser oferecido independentemente de autorização prévia, por universidades e por institutos de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciaturas nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa.

[...].

Art 8º A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semi-presencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução de carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

[...].

Art. 10º O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. (BRASIL, resolução nº 2, art.4º; 7º; 8º;10º, 1997)

Nesta resolução confirmamos as tendências neoliberais anunciadas por Torres (1998) como a introdução da educação a distância e a capacitação em serviço, mas também verificamos o imperativo da valorização da formação prática.

Temos 240 horas do curso destinadas à formação teórica e 300 horas destinadas à experiência prática que deve ser concretizada ao final do programa, o que significa que este profissional não tem a possibilidade de problematizar durante o seu processo formativo a tão valorizada relação entre teoria e prática.

O problema de tal resolução é a concepção veiculada de que para ser um docente bem formado, este precisa tão somente dominar o conteúdo a ser ministrado e possuir uma formação pedagógica que somente lhe ofereça receitas didáticas.

Justamente é neste posicionamento que se aloja um dos motivos para a desvalorização social do professor enquanto profissional, pois se basta conhecer o conteúdo a ser ministrado para poder ensinar, todos são em potencial professores, necessitando apenas de alguns treinamentos didáticos que podem ser alcançados pela via da prática. Nesta concepção de formação, bem como também na pedagogia das competências, a prática é formativa.

Com o imperativo da prática, nós vamos poder observar uma demasiada valorização dos métodos ativos de aprendizagem e, no caso dos docentes, a pedagogia das competências alcança o seu apogeu. Embora ainda nesta resolução não encontremos uma menção explícita da pedagogia das competências, ela anuncia “bandeiras” que estarão presentes nos demais documentos: a valorização da formação de professores pela via da

prática; a formação para o desenvolvimento de habilidades e anúncio de projetos multidisciplinares, que é uma ferramenta didática utilizada por tal pedagogia.

Ainda na Resolução nº 2 de 2007 que dispõe sobre os programas especiais de formação de professores, podemos observar, além da primazia da prática em detrimento da teoria, um “desprezo” pela teoria que pode ser acessada pela via do virtual, algo que no que se refere à prática é totalmente impensável. A permissão e o incentivo de uma formação teórica dos docentes pela via da educação a distância, agrava ainda mais a característica semiformativa destes programas.

Um dos teóricos mais otimistas sobre a educação a distância é o Pierre Levy, que possui uma argumentação muito próxima da de Perrenoud, só que com a finalidade de justificar a introdução da educação a distância nas redes regulares de ensino.

Frente à problemática a que os sistemas educativos estão submetidos, em virtude de uma crescente demanda pela formação - quase metade da sociedade almeja estar na escola - , Lévy (1999) argumenta que não sendo possível ao corpo docente atender a toda esta procura, faz-se necessário encontrar outras maneiras de resoluções para esta questão, como a utilização de técnicas que ampliariam o esforço tanto dos professores, como dos formadores.

Além do aumento da demanda, a educação também sofre uma transformação qualitativa, fazendo emergir uma crescente necessidade de diversificação e de personalização, que pode ser atendida por meio do desenvolvimento de práticas de levantamento de informações e também de aprendizagem cooperativa no ciberespaço, o que faz crer ser uma tendência futura a perda da pertinência da distinção entre o ensino presencial e o ensino a distancia, já que a utilização dos suportes multimídia interativos, das redes de telecomunicação etc., está cada vez mais sendo incorporada pelas formas clássicas de ensino.

Com a mudança qualitativa dos processos educacionais, pode ser considerada progressiva a consolidação de uma aprendizagem cooperativa que se baseia na perspectiva da inteligência coletiva, na qual professores e estudantes compartilham seus recursos materiais e também suas informações disponíveis. O professor, seguindo esta metodologia, aprende no mesmo instante em que ensina, atualizando a todo o momento seus saberes e

suas competências pedagógicas, tornando-se nesta relação uma espécie de animador da inteligência coletiva, isto é, acompanhando a gestão da aprendizagem das pessoas que estão sobre sua responsabilidade.

Segundo Lévy (1999) alguns pensadores encaram a informática como oferecedora de máquinas de ensinar e outros consideram os meios fornecidos por ela como meros instrumentos; ele, porém, contempla o crescente uso das redes de comunicação interativa e das tecnologias digitais, como um fato que não só acompanha, mas também amplia, uma profunda mutação na relação com o saber. Não se trataria aqui de defender a utilização das tecnologias a qualquer custo, mas sim de defender a necessidade de uma conscientização maior das mudanças a que a civilização está passando - mudanças estas que questionam as instituições, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais, principalmente, no que diz respeito às funções do professor e do aluno.

A grande questão da cibercultura referente à educação é a transição da formação institucionalizada para uma que privilegia a troca de saberes generalizados, isto é, a aprendizagem da sociedade efetuada por ela mesma, isto porque após os anos 60 uma nova relação com o saber foi tecida, pois atualmente um conhecimento aprendido no início de uma profissão acaba tornando-se obsoleto para essa mesma profissão. Este fato faz com que os indivíduos abandonem os conhecimentos estáveis a procura de um saber-fluxo, que permite a emergência de variadas competências exigidas hoje pelo mercado profissional. Encontramos, neste pensador, o ensino a distância sendo justificado para a formação de diferentes competências solicitadas pelo capitalismo flexível.

Perante a esta nova relação com o saber, outra questão que passa a ser pertinente é o ensino e o reconhecimento dos saberes, pois assistimos hoje à tendência do indivíduo aprender cada vez mais fora do universo do sistema acadêmico, adquirido tanto na vida social, como na profissional, o que gera, por consequência, a necessidade de uma nova forma dos sistemas educacionais reconhecerem os saberes.

Lévy (1999) defende uma desregulamentação controlada do sistema vigente que efetua o reconhecimento dos saberes, argumentando que poderiam ser criados serviços públicos que utilizando as tecnologias multimídias possibilitasse a aplicação de exames simuladores, de testes automáticos, que somada com a presença da rede interativa seria o

indivíduo ainda mais beneficiado com a possibilidade da participação desses testes e da obtenção do reconhecimento das aquisições do indivíduo avaliado, com a ajuda da atuação de orientadores especializados *on-line*, podendo liberar tanto os professores como as instituições educacionais clássicas de desempenharem este duro papel de controle e de validação. Nesta argumentação encontramos a primazia da formação conquistada pela via da prática em detrimento da formação adquirida pelas vias sistemáticas de ensino, o que também é defendido na pedagogia das competências idealizada por Perrenoud.

Porém acredito que a postura menos injusta e, portanto, a mais adequada, seria a de relativizar todas estas questões, refletindo sobre a formação e também sobre o papel da educação na cibercultura que está inserida em uma sociedade atualmente administrada.

Lévy (1999) tece argumentações otimistas sobre o uso do ciberespaço para o estabelecimento de uma nova maneira de se estabelecer o processo de ensino e aprendizado pautado em um ensino realizado a distância - isto é, não presencial -, motivado por um saber coletivo, enfatizando-o ainda mais com o benefício que esse mesmo ciberespaço pode oferecer, na medida em que teria como possibilidade a criação de novos meios para o reconhecimento dos diversos saberes adquiridos pelos indivíduos. Frente a tais colocações, torna-se importante refletir - principalmente nesta atual sociedade moderna industrializada, informatizada, com velozes transformações que se constitui a sociedade capitalista - que nesse pensamento ocorre uma forte carga de preocupação com a dimensão adaptativa do processo formativo, pois o que se leva em consideração em tal argumentação é a capacidade que o indivíduo possui de poder permanecer integrado nesta atual sociedade industrial, tecnológica, globalizada. Para isso a educação teria como sua principal função (em seus níveis sistemáticos e assistemáticos) construir um indivíduo que acompanhe, que se integre, enfim, que se adapte à racionalidade já implantada por essa mesma sociedade, sobrevivendo “bem” neste mundo. Trata-se de acompanhar com eficiência as mudanças que a civilização está passando e, acima de tudo, atender com precisão a exigência profissional atual, interessada em um indivíduo capaz de saber-fazer um “pouquinho de tudo”, o que Lévy (1999) defende como sendo a presença de um saber-fluxo e não de saberes estáveis e o que Perrenoud denomina de habilidades que compõem competências.

Contudo, o grande perigo de tal reflexão consiste em reduzir o processo formativo somente à sua dimensão adaptativa, trazendo o grande prejuízo de não se ter a possibilidade da concretização do verdadeiro ideal da formação, pois, uma vez que a dimensão adaptativa aniquila a possibilidade da autonomia, instaura-se nesse processo de ensino-aprendizagem uma hegemonia unilateral, ou seja, o indivíduo torna-se meramente um “depósito” de informações que ao invés de cooperar beneficentemente para um real processo formativo danifica-o na medida em que coopera para a concretização de uma heteronomia e não de uma autonomia.

Além da preocupação com a adaptação do indivíduo frente a esta nova realidade que é o ciberespaço, faz-se necessário também realizar uma reflexão sobre a possibilidade do exercício da autonomia manifestada por esse mesmo indivíduo frente a esta mesma realidade.

Levando em consideração a dimensão da autonomia como parte integrante do processo formativo, necessariamente teremos que analisar com maior dedicação outras questões não consideradas por Lévy (1999).

Há a necessidade de se relativizar o discurso otimista, ou melhor dizendo, de se relativizar o *slogan* otimista que traz o ciberespaço como um novo espaço onde pode ser promovida a democratização do processo formativo como cidadania universalizada, por meio do fácil acesso de todos, podendo este todo usufruir desse novo universo informacional.

Neste discurso otimista a característica coletiva do conhecimento no ciberespaço pode também ser entendida como a superação de uma cultura livresca por uma cultura do hipertexto, ou seja, superação de um conhecimento e de um aprendizado opressivo, fechado e hierarquizado por um conhecimento democratizado e profundamente marcado pela flexibilidade e pela liberdade provocada principalmente pela multiplicidade do hipertexto, que justamente em virtude desta característica desconstruiria a ideologia hegemônica, na medida em que carregaria a possibilidade aberta de mudança ilimitada, tanto do autor como também de qualquer texto *on-line*. O hipertexto, na medida em que apresenta-se como um saber coletivo, logo, como um saber democrático, elimina a idéia de se ter o autor e o professor como as únicas autoridades e orientadores “fechados” dos conhecimentos.

Porém, contemplar o saber coletivo produzido no ciberespaço como condição para a democratização de um verdadeiro processo formativo é reduzir este mesmo processo ao simples acesso à informação. Nesta medida, a democratização almejada torna-se falsa, pois trata a informação como sinônimo de formação, a qual pode ou não ter esse significado.

Na cibercultura assistimos a um crescente excesso de um desordenado oceano de informações proporcionado por um adequado ambiente que é a imensidão do ciberespaço. Esse inflacionamento da informação significa que o indivíduo nunca consegue acessar o “todo” deste universo informacional, reconstruindo parciais totalidades de acordo com seus critérios de pertinência.

Mediante ao não acesso do todo informacional, as características de busca, seleção e processamento da informação devem se fundamentar na criteriosa necessidade de se manter aberto e, portanto, em constante movimento, na relação com a informação.

Mas a questão principal a ser salientada nesta reflexão, é que não se pode de forma alguma confundir a informação como condição única para o estabelecimento do processo formativo, pois é na maneira com que nos relacionamos com a informação que se pode ou não se concretizar a construção do conhecimento, isto é, a aquisição dos saberes. Tendo a devida consciência desta situação, a informação proporcionada pelo ciberespaço (quando ausente do aspecto subjetivo do indivíduo, ou seja, de sua elaboração crítica e criteriosa) pode gerar efeitos nocivos como a sua própria contradição, causando a desinformação gestada por um excesso de dados, pela ausência de organização destes dados, por uma informação descontextualizada e também pela ausência de envolvimento do leitor-navegador com a informação acessada não submetendo esta a uma reflexão e uma análise crítica.

Assim, podemos considerar que a conversão do saber em mera informação é a negação da própria concretização do saber, na medida em que separamos o indivíduo (que conhece) de seu conhecimento, o que faz as informações serem transformadas em objetividades ausentes de subjetividades, ou seja, o produto é distanciado do produtor rompendo com a possibilidade de um pensamento bidimensional. Neste contexto, o indivíduo transforma-se tão somente em um amplo depósito de informações padronizadas,

uniformizadas, o que abre um “terreno fecundo” para o estabelecimento da heteronomia, ocasionada pela ausência do seu oposto, a autonomia.

Depois desta ínfima análise, principalmente o educador poderá concordar que negar a realidade da cibercultura, tornando-se um verdadeiro eremita desvinculado do mundo informatizado, é negar a dimensão adaptativa existente no processo formativo; porém, não efetuar uma reflexão crítica de sua utilização, tendo em vista a sociedade atual em que a cibercultura está sendo construída, é negar a dimensão autônoma deste mesmo processo.

Sendo assim, a promessa de uma cidadania universalizada, por meio da democratização do processo formativo resgatado pelo universo da cibercultura, poderia ser considerada atualmente ainda pseudodemocrática por dois principais motivos:

I) Pela presença de uma desigual disseminação dos computadores - ainda é uma pequena parcela da sociedade que usufrui deste acesso -, que nada mais é do que o reflexo de uma sociedade marcada pela desigualdade econômica, tendo em sua base a divisão de classes, que também, por conseqüência, gera uma divisão de classes na sociedade informatizada; ou seja, há aqueles que possuem o acesso, os que não o possuem, aqueles que o possuem e conseguem passar pela experiência formativa e, por fim, aqueles que têm acesso e não conseguem atingir realmente uma verdadeira experiência formativa.

II) Pelo oceano de informações trazidas do ciberespaço ser ainda considerado como sinônimo de formação, o que já nega a própria possibilidade da experiência formativa.

Disto tudo refletimos que a conversão da informação – obtida nas aulas teóricas, sejam elas a distância ou não - e a conversão das metodologias acessadas pelos docentes durante o seu preparo prático têm intensificado a semiformação dos nossos professores nestes programas especiais de formação como preparo para o magistério.

Discorrendo especificamente sobre os Institutos Superiores de Educação, a Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, resolve que tais espaços formativos de caráter profissional ficam estendidos à formação inicial, continuada e complementar para o exercício da docência na Educação Básica. Para isso, temos operando o curso normal superior (com a finalidade de preparar docentes para os anos finais do ensino fundamental e médio), os programas de formação continuada (que têm o objetivo de atualizar os professores da educação básica em todos os seus níveis), a presença dos já discutidos

programas especiais de formação pedagógica (destinados a todos aqueles que possuem ensino superior) e, por fim, a formação pós-graduada também com a finalidade de atuar na educação básica.

O interessante desta resolução é que esta deveria ser tão somente uma medida paliativa como formação continuada para aqueles docentes em exercício que não possuem o requisito mínimo para a atuação como professores, isto é, o nível superior, tendo somente o antigo magistério ou ainda ter sido formado em algum Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Entretanto, ela termina por se apresentar de maneira generalizada sendo sinônimo até mesmo de formação inicial como também no nível de pós-graduação. Enfim, o que deveria funcionar como um complemento termina por ser absolutizado intensificando uma precária formação teórica destes profissionais.

Enfatizando a formação prática 1º parágrafo do artigo nº 1 define:

§ 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I – a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II – a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;

IV – a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo. (RESOLUÇÃO nº 1, art. 1º, 1999).

No que diz respeito à formação por meio da prática, anunciada no inciso I deste parágrafo, nós teremos a definição de como deverá ser feita esta articulação entre teoria e prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica que se fundamentará exclusivamente na pedagogia das competências e que será exposta mais à frente, visto que estamos tentando seguir uma ordem cronológica de toda esta documentação com o objetivo de poder verificar mais claramente como a política educacional tem encaminhado para a instalação de uma formação totalitária no que se refere à prática deste profissional do ensino legitimada pela teoria das competências.

A questão da formação de professores por meio da prática está tão fortemente presente nos documentos produzidos nesta última década que até mesmo nesta pequena

resolução encontramos dois artigos explicando como ela deve ser operacionalizada, o que não é problematizado quando se fala em formação teórica. Vejamos:

Art. 9º O curso normal superior e os demais cursos de licenciatura incluirão obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente a final do curso.

§ 1º A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de educação básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade.

§ 2º Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação poderão ser incorporadas, pelos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas.

Art. 10º Compete aos institutos superiores de educação, no que diz respeito à parte prática:

I – instituir mecanismos para entendimentos com os sistemas de ensino, tendo em vista assegurar o desenvolvimento da parte prática da formação em escolas de educação básica;

II – organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida;

III – supervisionar a parte prática da formação, preferencialmente através de seminários multidisciplinares.

IV – considerar na avaliação do aluno o seu desempenho na parte prática, ouvida a escola na qual esta foi desenvolvida. (RESOLUÇÃO Nº1, art 9º-10º, 1999).

Assistimos, mediante a esta conjuntura de fatos, a uma espécie de retorno da concepção tecnicista da educação altamente defendida na década de 70 e fortemente criticada nos anos 80 em virtude destas políticas neoliberais pretenderem despendem o menor gasto possível com a formação de professores. Neste sentido, compreendemos que não é interessante para o poder público financiar a formação dos professores da educação básica em universidades que requerem muito mais gastos para um vasto número de professores.

Dessa maneira, faz-se muito mais interessante para o poder público fornecer um outro sistema formativo de custos baixos, divididos em espaços públicos e privados, o que

se faz evidente com a formação de professores por meio de educação a distância e da implantação dos Institutos de Ensino Superior (ISES), no qual o discurso das competências se apresenta como uma “luva” perfeita para esta implementação.

Tanto a expansão dos Institutos Superiores de Educação como a expansão dos cursos normais superiores estariam totalmente fundamentadas na política neoliberal assumida pelo nosso país em submissão às diretrizes colocadas por organismos financeiros internacionais. Neste sentido, estes ISES têm o caráter de instituições fundamentadas em uma formação técnica instrumental, tendo como central objetivo permitir que o docente consiga resolver problemas da prática cotidiana. Vemos, desta maneira, a formação do docente sendo reduzida somente à sua dimensão metodológica e, portanto, retrocedemos ao tecnicismo fortemente valorizado na década de 70.

Estes novos espaços formativos para professores das séries iniciais do ensino fundamental como também da educação infantil fazem parte da reforma educacional atual que almeja retirar a formação de professores das faculdades de educação e dos cursos de Pedagogia para atuarem nestes níveis já citados de ensino. Observamos que a tão criticada formação dicotômica de professores durante os anos 80, apresentada na lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que separava professores de especialistas da educação, emerge novamente sobre uma nova roupagem que divide a formação de pedagogos em universidades e de professores das séries iniciais e de educação infantil nos ISES.

Este objetivo foi cumprido com eficácia pelo decreto nº 3276, de 6 de dezembro 1999, que determina no seu 4º artigo, que a formação de professores da educação básica seria ministrada:

I- por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II- por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.

§ 1º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados diretamente ou por transformação de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários.

§ 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação

teórica-prática no processo de formação. (BRASIL, Decreto nº 3276, art. 4º, 1999).

Em 7 de Agosto de 2000, o presidente Fernando Henrique Cardoso, no Decreto nº 3.554, modifica a determinação de que a formação dos professores das séries iniciais e da educação infantil se realizaria “exclusivamente em cursos normais superiores” para o termo, “preferencialmente em cursos normais superiores”. Mesmo com esta mudança mínima de um termo a fim de “suavizar” a intenção declarada deste documento, as políticas educacionais neoliberais permaneceram valorizando somente a dimensão técnica da formação dos professores da educação básica, que continuará presente no Parecer nº 009/2001: CNE/CP.

Este parecer já estava anunciado no 5º artigo do Decreto nº 3.276/99, o qual afirmava que, mediante a proposta do Ministro de Estado da Educação, o Conselho Nacional de Educação definiria as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, documento no qual a principal temática a ser enfatizada seria a da pedagogia das competências:

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais, observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I – comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II – compreensão do papel social da escola;

III – domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV – domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V – conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 2º as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação

básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelo sistema de ensino. (BRASIL, Decreto, nº 3.276, art. 5º, 1999).

Em sintonia com a LDBEN e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Parecer 009/2001 estabelece princípios orientadores juntamente com específicas diretrizes que devem ser observadas na política de formação de professores e na estruturação dos cursos.

Toda a proposta apresentada por este documento discute sobre quais as competências e áreas de desenvolvimento profissional que se almeja conquistar nesta formação, efetuando para isso sugestões de avaliação. Cabe ressaltar que tal documento apresenta as diretrizes que deverão ser aplicadas a todos os cursos de formação de professores em nível superior (Universidades ou Institutos Superiores de Educação). Sendo assim, o documento apresenta diretrizes específicas para cada etapa da educação básica, como também para cada área de conhecimento.

Defendendo com muito afinco a necessidade de uma reforma curricular em todos os níveis da Educação Básica, o parecer ressalta as significativas mudanças apontadas pela LDBN, entre elas a pedagogia das competências:

a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências; c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno; e) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural; f) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados; g) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino; h) inclusão da Educação de jovens e Adultos como modalidade no ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, Parecer nº 009, 2001, p.8).

Segundo este Parecer, a reforma curricular advém de uma necessidade criada tanto das transformações científicas e tecnológicas como de uma nova relação com o mundo do trabalho, nos quais o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional passam a exigir uma formação que necessita ser continuada. Como consequência desta

reforma curricular, a revisão do processo de formação de professores também deverá ser estendida ao campo institucional.

O Parecer ainda explicita quais seriam os problemas a serem solucionados nestas diferentes instâncias: curricular e institucional.

No que diz respeito ao campo institucional os problemas levantados são:

- Separação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica, o que significa uma enorme diferença entre o processo formativo fornecido para os docentes polivalentes e o fornecido para os especialistas por área de conhecimento, isto é, no que se refere à formação para os primeiros anos da Educação básica bastava que o professor tivesse uma formação no ensino médio, já para aqueles que iriam lecionar a partir da quinta série seria exigida uma formação em nível superior.
- A organização institucional determinando a proposta pedagógica e com isso toda a organização curricular - ao passo que deveria ocorrer justamente o contrário -, impedindo a edificação de uma identidade própria do curso profissionalizante para a preparação de futuros docentes.
- O isolamento das escolas de formação com relação à comunidade da qual faz parte e aos pais da respectiva clientela escolar.
- A presença de um forte distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino, juntamente com um superficial conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais como ferramentas que inserem os docentes nos projetos nacional, estadual e municipal de educação.

No que diz respeito ao campo curricular, outros problemas são anunciados pelo presente documento:

- Desconsideração do repertório dos conhecimentos já adquiridos pelos professores em formação.

- Inadequação ao tratamento dado aos conteúdos. Gostaria de efetuar uma citação explícita deste trecho do documento, pois, ao tratar deste problema o parecer se utiliza explicitamente de uma categoria de análise de Perrenoud – a transposição didática -, em sua pedagogia das competências, ainda que não faça menção ao já citado autor:

Entretanto, nem sempre há 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. São, assim, freqüentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias. (BRASIL, Parecer nº 009, 2001, p.20-1).

- Uma enorme ausência de oportunidades para o desenvolvimento cultural dos futuros docentes, que necessitam desta para tratarem com maior profundidade as questões sociais atuais presentes nas escolas.
- A presença de um entendimento restrito da atuação profissional do docente, sendo esta minimizada somente à regência de aulas, não permitindo a participação dos professores no projeto educativo da escola e no relacionamento com os alunos e com a própria comunidade.
- A ênfase em uma concepção restrita de prática, separando o curso em dois diferentes pólos: o trabalho em sala-de-aula (supervalorizando os conhecimentos teóricos) e as atividades de estágio (supervalorizando o fazer pedagógico).
- A inadequação do tratamento da pesquisa quando esta é contemplada como se não fosse componente tanto da prática como da teoria. O documento salienta a necessidade de uma prática investigativa no processo de formação dos professores.

- A ausência de conteúdos que dizem respeito às novas tecnologias da informação e das comunicações como, por exemplo, o uso de computadores, rádio, vídeo cassete, gravador, calculadora, internet etc.
- A despreocupação nos cursos de formação de professores em trabalhar com especificidades próprias dos níveis ou modalidades de ensino da educação básica, como, por exemplo, a questão da educação de jovens e adultos e dos portadores de necessidades educativas especiais no que diz respeito à educação especial, como também no que concerne à educação indígena.

Como superação de todas estas dificuldades apontadas, o presente Parecer 009/2001 apresenta como princípio orientador para a necessária reforma curricular da formação de professores a concepção de competência, afirmando que esta se apresenta como nuclear para a nova orientação dos cursos de formação de docentes:

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos 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.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórica-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definido-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, Parecer nº 009, 2001, p.29-0).

Após anunciar a pedagogia das competências como sendo o núcleo central da reforma empreendida no que diz respeito à formação de professores para a educação básica, o documento discorre sobre as concepções de aprendizagem, de conteúdo e de avaliação. Todas, sem exceção, fundamentadas na pedagogia das competências.

Terminada a explanação destes conceitos, o Parecer 009/2001 define com clareza no tópico dois - intitulado de “Diretrizes para a formação de professores” - as competências que os nossos docentes deverão possuir para lecionar na educação básica. Logo no tópico 2.1. o parecer se faz claro:

2.1 Concepção, Desenvolvimento e Abrangência.

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) toma-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, Parecer nº 009, 2001, p.36-7).

Verificamos com esta citação que não se trata tão somente de inserir o conceito de competências para dentro do currículo dos cursos de formação de professores, no qual os alunos vão poder conhecer o que seria esta tão “aplaudida” pedagogia das competências, mas sim de transformar toda a organização institucional como a própria gestão destes cursos em função deste conceito.

Com o seguimento deste documento, a pedagogia das competências passa a se estabelecer como total norteadora de toda proposta pedagógica, incluindo os conceitos, as metodologias, as didáticas e os conteúdos ensinados, ou seja, estes cursos estarão totalmente subordinados a esta noção de competências, tão fortemente presente no trabalho atual caracterizado pela valorização da atuação em equipe, isto é, do trabalho coletivo.

Segundo este parecer, a formação do docente deverá contemplar o desenvolvimento das competências em diferentes âmbitos do seu conhecimento profissional, que necessariamente inclui uma cultura geral e profissional, o conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, o conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação, os conteúdos das respectivas áreas de ensino, e também um conhecimento pedagógico, tanto o formal, como o advindo da experiência.

Sinteticamente, no que concerne tão somente à dimensão pedagógica do documento, este apresenta a proposta de tentar desfragmentar a estrutura curricular que nós temos como herança da pedagogia tradicional. Trata-se de tentar tecer uma espécie de “interdisciplinariedade” por meio do desenvolvimento destas competências - com o forte pensamento da corrente do professor reflexivo e também das competências de Perrenoud -,

que irá percorrer todo o documento, na defesa de um profissional autônomo que consiga por meio da sua reflexão construir o seu itinerário pessoal de formação, tornando-se uma espécie de autodidata.

O conjunto de competências a serem desenvolvidas, segundo as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, deverá auxiliar o docente a:

- Compreender o papel social da escola,
- Dominar os conteúdos a serem socializados, estabelecendo uma articulação interdisciplinar entre eles e a realidade social dos seus alunos,
- Dominar conhecimentos pedagógicos,
- Efetuar pesquisas para aprimorar a sua prática pedagógica,
- Gerar o seu próprio desenvolvimento profissional,
- Dominar o que o documento denominou de uma cultura geral (erudita e popular) e profissional,
- Dominar um conhecimento geral sobre crianças, jovens e adultos, envolvendo todos os aspectos presentes na vida destes indivíduos, sejam eles físicos, cognitivos, emocionais, afetivos; isto também aplica-se aos indivíduos com necessidades especiais,
- Dominar um conhecimento sobre a educação, nas dimensões cultural, social e econômica,
- Dominar os conteúdos das áreas de conhecimento, sobretudo, os princípios do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ensino Médio e os previstos nos PCN de Ensino Fundamental,
- Valorizar todo o conhecimento advindo da experiência,
- Ênfase na necessidade constante de avaliação dos professores.

Todas as citadas competências, sem exceção, estão desenvolvidas neste parecer 009/2001, com um teor extremamente abrangente “recheadas” de princípios humanistas

como por exemplo: a democracia, dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, cooperação e, acima de tudo, a defesa por uma formação que garanta a cidadania.

Porém, tudo é colocado de uma maneira muito vaga, sem uma profunda discussão filosófica do que seriam realmente estes valores, de modo que nenhum professor ou nenhuma pessoa que leia tal documento seja contra ao que está sendo defendido ou até mesmo questione o já referido documento.

Isto tudo auxilia e acelera ainda mais o processo de instalação e adesão da pedagogia das competências como a principal idealização existente, sobretudo, entre os professores da educação básica, especialmente os que trabalham com os primeiros anos. Por meio de valores como a cidadania, democracia, solidariedade, cooperação e outros mais, a ideologia alcança o seu ápice no “congelamento” de um contra-discurso.

Neste documento podemos contemplar duas dimensões. A primeira seria a intra-escolar, na qual a central preocupação seria com a construção de uma prática pedagógica “interdisciplinar”, por meio das denominadas competências. A segunda seria a extra-escolar, cujo principal objetivo seria o de formar cidadãos adaptados às características desta sociedade atual, globalizada, informatizada e, acima de tudo, flexível. Trata-se, pois, de preparar este indivíduo para construir por si mesmo um saber-fluxo, que seja capaz de saber lidar com diferentes e mutantes situações-problema apresentadas.

Portanto, existe uma ambigüidade de fatores existentes dentro deste mesmo documento que necessita ser avaliada criticamente, pois, caso contrário, tal ambigüidade pode ser utilizada para uma desvalorização ainda maior do docente enquanto profissional na sociedade.

Há neste documento uma exigência muito exacerbada das funções do profissional docente e, simultaneamente, a presença de uma espécie de “lavar as mãos” do Estado. Porém, esta ausência do Estado é camuflada no documento com uma argumentação que valoriza e confia na capacidade do professor de se auto-formar, ou seja, que confia nas suas competências, nos seus saberes práticos construídos durante a sua experiência profissional; isto é, exatamente o que Perrenoud defende na sua pedagogia das competências. Tamanha confiança na experiência profissional do docente oferece uma falsa valorização desta

profissão pelos documentos, o que enfatiza ainda mais toda a problemática em torno do “imagem” social do docente.

Este levantamento normativo faz-nos crer que toda esta legislação juntamente com a teoria das competências formulada por Perrenoud têm auxiliado e até mesmo “fabricado” o que Adorno conjuntamente com Horkheimer denominou de “mentalidade do *ticket*” na obra intitulada de “Dialética do Esclarecimento” (1985).

Consideramos que há mais de dez anos nossos professores têm sido rotulados - ou diríamos, nas palavras de Adorno, “entiquetados” - com o referencial teórico da pedagogia das competências e sua proposta metodológica como parâmetro para o seu trabalho em sala-de-aula, o que gera uma determinada forma social de subjetividade docente – nas palavras de Adorno semiformada - socialmente imposta por um determinado modo de produção que pode ser compreendido nos dias atuais pelo que Sennett denominou de capitalismo flexível fundamentado no trabalho coletivo sustentado pela ideologia da cooperação.

Em busca de reconhecimento pelo e no seu trabalho, os docentes voluntariamente se sujeitam a este processo de “entiquetação” incentivado pelo sistema educacional brasileiro. Há, portanto, uma sujeição dos sujeitos justificada racionalmente por eles mesmos, o que Kant em “Resposta à pergunta sobre o que é o esclarecimento” (1985) denominou de servidão voluntária ou uma espécie de apego a um estado de tutelação e que Marcuse em sua obra “Ideologia da Sociedade Industrial” (1973) denominou de “pensamento unidimensional”.

Nesta condição de “menor idade”, como diria Kant, com uma maneira de pensar que rejeita a outras formas de pensamento, como afirmaria Marcuse, o professor se integra voluntariamente como sujeito sujeitado dentro do processo ensino-aprendizagem no qual ele deveria ser “autoridade” no estabelecimento da mediação entre a tradição e os seus alunos. Entretanto, a autoridade neste processo é obsoletizada pelo processo de “entiquetação” gerado pelo próprio sistema educacional.

Infelizmente o docente se sujeita a esta crescente perda de autoridade para poder “colher os frutos” desta adesão, isto é, a admiração e a promoção dentro do seu local de trabalho; isto tudo porque permite que sua metodologia de trabalho seja “estandardizada”

perdendo desta maneira a sua autoridade enquanto profissional, pois ao permitir que o sistema dite para ele como deve ser a sua atuação em sala-de-aula ele renuncia à autonomia relativa que ele possuía enquanto profissional.

Estamos cansados de afirmar que o docente possui uma autonomia relativa e não plena por estar na condição de funcionário de um sistema de ensino, seja este público ou privado; porém, o que estamos esquecendo de denunciar é que até mesmo esta autonomia relativa está sendo esvaziada quando o docente permite que o sistema interfira na sua metodologia em sala-de-aula. Nas palavras de Kant, poderíamos tecer a seguinte analogia: o professor deve fazer um uso restrito de sua razão na sua condição de empregado, mas deve estabelecer o uso público de sua razão sendo “livre” no trabalho que desempenha em sala-de-aula conjuntamente com uma consciente atuação política, principalmente junto aos sindicatos, mas também por outras vias de resistência no que concerne à exploração que é inerente ao seu trabalho.

Em contraposição à Hegel que afirma que o todo é o verdadeiro, Adorno na “Dialética do Esclarecimento” anuncia que o todo é na verdade o falso, isto porque a ideologia está tão “colada” em nossas mentes como “*tickets*” que nossa sujeição transforma essa ideologia em realidade objetiva.

Os professores aderindo à pedagogia das competências terminam por se transformarem em inimigos da diferença tão valorizada nos discursos atuais da educação - principalmente no que se refere à inclusão nas escolas de diferentes etnias e aos sujeitos portadores de uma alguma deficiência física ou genética – à medida que aceitam a “estandarização” da sua metodologia de trabalho. Caminhamos deste modo no Brasil, para uma identificação integrada do trabalho docente.

Pautado nesse entendimento da existência de uma servidão voluntária, Kant levanta o lema: *Sapere aude!* Ouse saber! Ou seja, tenha coragem de optar por fazer uso do seu próprio entendimento, negando o seu estado de servidão voluntária.

Para explicar a realidade da servidão voluntária por parte dos indivíduos, Kant aponta para a comodidade que se encontra nesta condição de ser menor fundamentada e garantida pela existência de tutores. Se tais tutores alcançam para o indivíduo menor o entendimento, este não consegue ver sentido em se esforçar por algo não necessário,

justificando racionalmente tal ausência de esforço, ou seja, nesse momento instala-se uma servidão voluntária justificada pela própria razão que opta pela comodidade.

Explicitando sobre a questão da servidão voluntária denominada como o estado de menoridade do indivíduo, Kant apresenta que:

É difícil, portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor por ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e formulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre a mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (KANT, 1985, p.102).

Kant defende a importância do ser humano avaliar racionalmente a sua vocação de pensar por si mesmo, alegando que a edificação do esclarecimento só ocorrerá de maneira lenta, pois uma revolução poderá até desestruturar um sistema despótico, mas não edificará a verdadeira reforma do pensamento, anunciando novos preconceitos em detrimento dos antigos, que assim como esses terão a função de manobrar o grande público destituído de pensamento. Sendo assim, a condição suprema para a consolidação do esclarecimento é a liberdade fundamentada na possibilidade que um indivíduo possui de fazer uso público da sua própria razão.

[...] Ouço, agora, porem, exclamar de todos os lados: não racioneis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não racioneis, mais pagai! O sacerdote proclama: não racioneis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento [*«Aufklärung»*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*«Aufklärung»*] entre os homens. O uso privado da razão pode porém muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem conteúdo por isso impedir notavelmente limitado, sem conteúdo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [*«Aufklärung»*]. Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que é sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado. (KANT, 1985, p.104).

Se para Kant a condição essencial para o esclarecimento seria o uso público da razão garantido pela liberdade, tal liberdade para ele seria garantida com a existência de limites para o seu exercício, ou seja, para Kant, liberdade com limites seria sinônimo da verdadeira liberdade com possibilidade de universalidade de cidadania numa dimensão ética rumo à melhoria do bem comum.

Tanto Kant com o seu conceito de servidão voluntária como Marcuse com o seu conceito de pensamento unidimensional nos auxiliam a compreender a afirmação de Adorno de que existe uma onipresença social objetiva de exploração da humanidade por ela própria justificada por um estado subjetivo que é a semiformação.

Marcuse (1973), reafirma o pensamento adorniano sobre a onipresença social da dominação do homem pelo próprio homem, explicando que esta advém da união do que ele denominou de razão pré-tecnológica e razão tecnológica - ambas “frutos” de uma história contínua, na qual ele se atém especificamente na sociedade contemporânea moderna, que almeja a mudança tecnológica da natureza, pois é por meio desta transformação que ocorre, segundo Marcuse, uma alteração na base da dominação desta sociedade, que, se antes era estabelecida pela dependência pessoal, agora instala-se também por meio da dependência, mas por uma dependência da “ordem objetiva das coisas”, como Marcuse assim denominou, isto é, dependência das leis do mercado, leis econômicas, etc - tendo como resultado uma sociedade que, embora modificada, não altera sua estrutura hierárquica, explorando com enorme eficiência os recursos, tanto naturais como mentais. Esta dominação, gerada por uma alta racionalidade, tem seus limites enraizados justamente:

[...] na escravização progressiva do homem por um aparato produtor que perpetua a luta pela existência, estendendo-o a uma luta total internacional que arruína a vida dos que constroem e usam esse aparato.(MARCUSE, 1973, p. 142)

Marcuse (1973) considera que o “erro” está inserido na racionalidade que é imanente ao próprio sistema, que organiza o trabalho social dos homens, fazendo-se necessário um maior detalhamento da questão, principalmente no que concerne à situação da sociedade industrial moderna mais avançada, que cria, desta maneira, uma nova estrutura social, resultante de uma transformação que o autor denomina de “oposição

negativa em positiva”, indicando que esta organização errônea se tornou, em suas bases internas, totalitárias, recusando, deste modo, outras alternativas; isto é, instala-se nesta sociedade, um modo de pensar e de agir “único” que recusa qualquer outro tipo de racionalidade, expressando uma falsa consciência que, incorporada ao aparato técnico, se reproduz.

O aparato técnico, por sua vez, carrega uma ambigüidade de características, pois, se de um lado ele tem como objetivo final a criação de uma existência mais humana - baseada, portanto, em uma natureza mais humanizada -, por outro lado, esse mesmo aparato técnico destrói este mesmo objetivo, carregando, desta forma, inicialmente o negativo que se encontra no positivo, ou seja, o desumano que se aloja na humanização, a escravização que se aloja na libertação e, no entendimento de Adorno, a semiformação na formação.

No contexto de uma sociedade que reproduz, em um crescente conjunto técnico, cada vez mais cientificamente e racionalmente, a luta pela existência, mas também a exploração do homem e da natureza, faz-se importante, para Marcuse, compreender o duplo significado de “racionalização”.

Marcuse constata que a gerência e a divisão científica do trabalho ocasionaram um aumento muito significativo da produtividade que diz respeito ao empreendimento econômico, político e também ao cultural, alcançando como resultado, um elevado padrão de vida, mas ao mesmo tempo, à custa deste elevado padrão de vida foi gerado: “[...] um padrão de mente e comportamento que justificou e absolveu até mesmo as particularidades mais destrutivas e opressivas do empreendimento”. (MARCUSE, 1973, p. 144)

A explicação da natureza por estruturas matemáticas, que Marcuse (1973) denominou de “quantificação da natureza” em sua interpretação, acarreta a separação da realidade de todos os fins inerentes, tendo como consequência a separação da ciência e da ética, isto é:

A tensão entre Razão, de um lado, e de outro, as necessidades e carências da população subjacente (que tem sido o objeto da Razão, mas raramente seu sujeito), tem existido desde o início do pensamento filosófico e científico. A “natureza das coisas”, incluindo a da sociedade, foi definida de modo a justificar a repressão e até mesmo a supressão como perfeitamente racionais. (MARCUSE, 1973, p. 144)

Para Marcuse, fora dessa racionalidade que quantifica a natureza, vivemos em um mundo repleto de valores, que são retirados da realidade objetiva, tornando-se subjetivos.

Esses valores, embora possam ter uma alta dignidade, não são em si “reais” concretamente; elevam-se acima da realidade. Este fenômeno, que o frankfurtiano denomina como uma “desrealização”, é o que afeta todos as idéias que, não podendo ser averiguadas pelo método da ciência, em virtude de sua natureza, sofrem, desta maneira, por serem não-objetivas. Essas idéias humanitárias não-objetivas tornam-se, porém, fatores de coerção social quando são reduzidas a meros ideais que não perturbam o modo de vida já implantado; portanto, a Filosofia e toda a sua reflexão como possibilidade de concretização são refutadas pela razão científica. Sendo assim: “O caráter anticientífico dessas idéias enfraquece fatalmente a oposição à realidade estabelecida; as idéias se tornam meros ideais e seu conteúdo concreto e crítico se evapora na atmosfera ética ou metafísica.” (MARCUSE, 1973, p. 145)

Marcuse chama a atenção ao operacionalismo que se tornara o centro de todo empreendimento científico, cuja racionalidade assume um caráter de instrumentalização, isto é, podemos ousar afirmar que o operacionalismo carrega em si mesmo, o *a priori* tecnológico, simultaneamente considerado pelo autor como *a priori* político, que projeta a natureza como capacidade de se instrumentalizar e que, portanto, pode ser considerado de uma maneira tecnológica específica, apresentando-se como forma de controle e de dominação, alojada internamente na racionalidade científica de caráter, já mencionado, instrumentalista.

Desta maneira, Marcuse coloca que os princípios da ciência moderna formam em si mesmo uma estrutura apriorística, pois o operacionalismo teórico acabou por corresponder ao operacionalismo prático, isto é, o método científico que ocasionou a dominação cada vez mais eficiente da natureza, forneceu também tanto os instrumentos, como os conceitos para concretizar a dominação do homem pelo homem através da dominação da natureza.

Sendo assim, para Marcuse a razão teórica pura e neutra, entra à serviço da razão prática, estabelecendo uma fusão, permitindo a dominação não por meio da tecnologia, mas como tecnologia, garantindo a legitimação do poder político que envolve todas as esferas da cultura, na qual podemos afirmar que o próprio termo tecnologia, já carrega em si

mesmo toda a ideologia de uma técnica que se torna palavra, tornando-se toda uma linguagem, uma cultura, enfim, um “mundo”.

Refletindo sobre a constatação marcusiana sobre a primazia de um operacionalismo como núcleo de todo empreendimento científico notamos a confirmação das suas análises no campo pedagógico. Isto porque tanto a pedagogia das competências como outros “modismos” educacionais têm enraizados na sua fundamentação uma racionalidade unicamente instrumental, igualando o operacionalismo teórico – que pode ser compreendido no caso de nosso objeto de estudo a teoria da pedagogia das competências – com o operacionalismo prático – que deveria ser uma metodologia extraída desta teoria, o que não acontece, pois teoria e prática são igualadas nesta relação, o que ousou denominar de epistemologia da prática, isto é, a teoria já em si mesma é uma prática.

Com esta dura constatação de que o operacionalismo prático se iguala ao operacionalismo teórico no campo pedagógico, denunciemos o principal engodo da pedagogia das competências: o fato de ela pretender por si mesma conseguir aniquilar com o tão discutido problema que é a fragmentação da teoria e da prática. Na realidade o que a pedagogia das competências realiza é o totalitarismo da prática camuflada por uma epistemologia da prática. Tudo isto confirma a tese de Adorno de que o todo é na verdade o falso e que a possibilidade de resistência frente a este estado semiformativo dos docentes se dá somente pela via da negação, da não participação, da não sujeição.

A tese que tento defender neste trabalho, que ainda não foi colocada nas produções acadêmicas acerca deste tema, é a de considerar que justamente a tentativa de alguns teóricos educacionais – como é o caso de Perrenoud – de minimizar, aniquilar as dificuldades encontradas pelos docentes em transpor para a sua metodologia a sua bagagem cultural, epistemológica adquirida durante o seu processo de formação, vem ocasionando um efeito nefasto e inverso: a total fragmentação da teoria e da prática, pois os teóricos estão querendo realizar pelos docentes um trabalho de reflexão crítica que é inerente ao ser professor. Se o professor não consegue transpor para a sua metodologia o seu método de análise então ele não é professor - ele é tão somente um aplicador de algumas atividades que alguns teóricos pensam ser a melhor forma de trabalhar com a teoria na qual este mesmo teórico acredita.

Quando se apresenta uma abordagem pedagógica como esta das competências de Perrenoud, está sendo dito para os nossos professores o mesmo que Kant (1985, p.104) no seu texto “Resposta à pergunta sobre o que é o esclarecimento” anuncia: “(...) Ouço, agora, porém, excluir de todos os lados: não raciocineis, mas exercitai-vos!”. Não é por acaso que a maioria dos documentos normativos que versam sobre a formação de professores defende uma grade horária onde ocorre a supremacia dos estágios sobre as disciplinas curriculares, pois o que está sendo solicitado não é que o professor raciocine, mas sim que ele se exercite, pois afinal de contas já temos teóricos como Perrenoud, que nos ensinam como deve ser feita uma avaliação construtivista, uma organização curricular que deve sem sombra nenhuma de questionamentos ser em ciclos, o que legitimou e fundamentou o fracasso escolar que está sendo a implantação da progressão continuada no nosso país.

Quanto mais se tenta juntar teoria e prática, mas as dissociamos. “Teoria é teoria!” “Prática é prática!” No entanto, esses teóricos curiosamente acabam por propor uma teoria universal da prática, igualando o que insistem em separar. Tais teóricos afirmam que o que existe é a interiorização da teoria manifestada na prática do profissional. Concordamos com tal afirmação, mas julgamos que é justamente esta interiorização da teoria que está sendo “roubada” do profissional docente. Como este profissional vai refletir sobre a sua prática se não passar por um processo formativo teórico consistente? É claro que Perrenoud também defende esta mesma idéia, tanto que ele criou um conceito que ele denomina de “transposição didática”; entretanto, o que ele esqueceu de esclarecer na sua obra é que esta transposição já é realizada por ele anunciando os professores como seres incapacitados.

Quando o teórico das competências argumenta que devem ser valorizadas as competências dos professores, porque eles aprendem no exercício da sua prática docente, ele está desvalorizando o docente enquanto ser reflexivo que é, pois o que o docente na realidade necessita é de um treino intensivo de como se deve dar aula até o momento que estas condutas se tornam hábitos que somados geram grandes competências. Estamos diante de um processo de emburrecimento dos docentes “maquiado” com uma ideologia que argumenta tentar resgatar o “valor” deste professor enquanto profissional.

Além disso, como transpor didaticamente uma realidade suíça para a realidade brasileira? Isto vai contra o que o próprio Perrenoud defende como sendo uma verdadeira

transposição didática. Nossas crianças não possuem um hábito de leitura incentivado pelas famílias, muitas vezes vão para a escola somente para ter acesso à merenda escolar, nossas salas-de-aula têm mais de quarenta alunos, nossas escolas não possuem materiais pedagógicos disponíveis, nossos professores possuem uma carga horária de trabalho dobrada para poder melhorar o seu salário não tendo tempo hábil para poder se dedicar à formulação das aulas que irá ministrar. Trata-se, portanto, de uma realidade diferenciada. Perante a esta conjuntura o questionamento a ser levantado é: como os professores podem trabalhar com metodologias ativas de aprendizagem?

Aqueles profissionais que possuem uma sólida formação possuem a consciência de que um trabalho fundamentado em teorias ativas de aprendizagem necessita de condições estruturais específicas, como número reduzido de alunos, pois o professor, neste processo de ensino-aprendizagem, não é um transmissor e sim um orientador, o que requer um atendimento mais individualizado. Além disto, o docente necessita de materiais pedagógicos diversificados, não disponíveis em nossas escolas da rede pública de ensino. Como implantar métodos de ensino-aprendizagem economicamente muito mais caros em um país com uma intensa estratificação social como é o caso do Brasil?

A questão a ser discutida neste trabalho vai além de “sou ou não partidário dos métodos ativos de aprendizagem”, pois o que está sendo proposto aqui tem como pano de fundo a análise da realidade da escola pública brasileira. Com todas estas dificuldades estruturais e econômicas, ousou afirmar o que, a princípio, pode parecer bem reacionário: o método de aprendizagem mais indicado e eficiente para as nossas escolas ainda é, de forma dominante, o tradicional, pois uma coisa é certa: pelo menos ao giz e à lousa nossos professores têm acesso.

A ditadura dos métodos ativos de aprendizagem conjuntamente com a absolutização da pedagogia das competências como referência “teórica” para o trabalho do docente tem provocado muito mais que a dissociação entre teoria e prática, como já analisamos anteriormente - ela promove, além da separação dessas duas esferas, uma degradação/deterioração de ambas em separado. A teoria se dissocia da prática e se degrada por ser apresentada como tão somente “um guia metodológico” e a prática é degradada

porque é estandarizada, o que impede a criação de metodologias muito mais eficazes no que diz respeito à nossa realidade educacional.

Mediante a este estado generalizado de “fracasso escolar” nas redes públicas de ensino podemos constatar que a pedagogia das competências nesta última década tem sido fonte de **solidão, de tecnicismo e, sobretudo, de semiformação dos nossos docentes**.

Efetuada um “olhar panorâmico” sobre o sistema educacional brasileiro na tão aclamada “Década da Educação” (1996 a 2006) anunciada pela “Declaração Mundial de Educação para todos” - fundamentada, sobretudo, nos quatro pilares sintetizados no relatório da UNESCO (aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a fazer e, por fim, aprender a conviver) -, percebemos logo de início uma primeira problemática a ser enfrentada pelos professores do sistema educacional brasileiro: a contradição imanente dos elementos (documentos normativos *versus* estrutura oferecida pelo Estado à instituição escola) que termina por causar obstáculos intransponíveis no processo de ensino-aprendizagem justamente porque interferem diretamente no ofício do professor e da escola na tentativa de atingir o ideal de universalização da cidadania por meio de um processo formativo.

Isso tudo indica que o projeto político-pedagógico, o planejamento de ensino e a própria avaliação escolar danificam o processo de ensino-aprendizagem por se apresentarem incoerentes entre si - incoerência, sobretudo, gerada pela forte presença de uma política neoliberal. Esta incoerência rompe com a unidade essencial da didática constituída pela sua metodologia e pela sua epistemologia.

Verificando atentamente os documentos normativos formulados nesta atual década, podemos notar que todos eles, sem nenhuma exceção, são, como já foi observado, incentivadores da introdução de métodos ativos de aprendizagem na rede pública de ensino.

A LDBN/96 apóia a organização das séries da educação básica em ciclos, os Parâmetros Curriculares Nacionais possui seus fundamentos epistemológicos em Wallon, Vigotsky e Piaget, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores defendem a noção de competência como norteadora de toda a discussão existente em torno da formação de professores.

Porém, o Estado tem tomado medidas objetivas reduzidas, modificando a organização escolar da rede pública somente no que lhe imporá menos gastos, o que tem repercutido numa queda muito grande na qualidade do processo de ensino aprendizagem da rede escolar gratuita, ainda que somada a um grande sucesso com relação à quantidade.

Um dos exemplos desta contradição no sistema escolar brasileiro é a introdução da organização curricular em ciclos. A introdução dos ciclos de aprendizagem pode ser uma medida interessante se implantada corretamente. Vejamos.

Quando organizamos as escolas em ciclos de aprendizagem e não em séries anuais estamos automaticamente postulando uma pedagogia que privilegia o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo em detrimento do resultado final daquela determinada etapa de aprendizagem como requisito para a prolongação dos estudos, tal como é realizada, por exemplo, por uma pedagogia de abordagem tradicional ou até mesmo comportamental.

Se a opção do Estado – como a produção dos documentos normativos defende - é a inserção dos ciclos de aprendizagem e conseqüentemente de um método ativo de aprendizagem, ele também deverá oferecer uma estrutura condizente com este tipo de epistemologia.

Tal metodologia exige que os docentes tenham uma maior aproximação com seus alunos, exercendo quase que um processo de orientação individual, além de ter que “lançar mão” de uma maior diversificação de atividades pedagógicas condizentes e adequadas com o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Para ser coerente com esta exigência, o Estado deveria no mínimo tomar três medidas objetivas para garantir uma melhor condição de trabalho aos professores e conseqüentemente uma maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem:

- redução drástica de alunos por sala-de-aula visto que é exigida do docente a avaliação processual de cada aluno;
- aumento de contratação de professores, já que eles executariam o papel de monitores de aprendizagem;
- maior diversidade de material didático, o que não significa lotar as escolas de livros didáticos.

Entretanto, o Estado oferece às instituições escolares somente mudanças condizentes com sua política neoliberal, sem arcar com as conseqüências desta escolha.

Foi muito interessante adotar a organização em ciclos de aprendizagem para a amostragem de dados, sobretudo, para o Fundo Monetário Internacional (FMI), já que com este tipo de organização curricular as taxas de repetência quase não existem - o que oferece uma pseudo-imagem de desenvolvimento qualitativo na educação brasileira.

O resultado desta reforma educacional da educação básica, feita pela metade, é nítido: crianças e adolescentes analfabetos.

Com esta reforma educacional na educação básica, incentivada, sobretudo, nestes últimos dez anos, os professores foram praticamente esmagados por esta incoerência que ousou denominar de estrutural-epistemológica.

Considerando essas primeiras constatações, mesmo que a teoria da pedagogia das competências colaborasse, por si mesma, para uma formação mais sólida, não teríamos de qualquer maneira resultados positivos no que concerne à qualidade do processo formativo, em virtude da existência deste quadro já apontado da política educacional brasileira e sua incoerente apropriação teórica.

O pensamento de Perrenoud mais fortemente enfatizado nos já citados documentos que versam sobre a questão da formação de professores, é a sua concepção de formação profissional fundamentada quase que exclusivamente pela via da prática.

A essência desta concepção consiste na idéia de que o professor por meio da execução do seu trabalho se forme para trabalhar. Seguindo tal pressuposto, o professor pode e deve caminhar para ser um autodidata responsável pela sua própria formação profissional.

Enfatizando e promulgando a idéia de que o professor é capaz de gerir a sua própria formação, temos duas conseqüências:

- a) o Estado se apropriando deste pensamento para difundir a idéia de que realmente confia e, portanto, valoriza a competência dos seus professores, o que lhe permite se ausentar ainda mais da responsabilidade pela total formação profissional destes funcionários. Outro dado importante a ser ressaltado é que a

significativa ausência do Estado no que concerne ao processo formativo dos professores é camuflada por uma pseudovalorização discursiva deste profissional.

- b) A própria concepção de formação conquistada pela via da valorização do conhecimento tácito em detrimento de um conhecimento formal, desenvolvida por Perrenoud, já nega aos professores sua condição de profissional, como constado anteriormente.

Segundo Ramos (2003), em seu artigo intitulado de “Limites da pedagogia das competências na construção do conhecimento”, a autora faz a análise do processo de trabalho realizado pelas áreas profissionais - no caso específico do nosso estudo, tudo o que se divulga como sendo primordial na formação de professores – que foi descrito e dividido como competências, como já notamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

De acordo com Ramos (2003), a análise realizada dos processos de trabalho possui princípios epistemológicos e pedagógicos que definem inicialmente estas competências e habilidades como operações mentais, mas que, na verdade, expressam tão somente atividades práticas.

Defendendo o princípio de que os saberes são construídos por intermédio da ação, a pedagogia das competências negligencia todo o saber que não possa se tornar procedimental.

Concordando com Ramos (2003), defendemos uma posição contrária que concebe a aquisição de saberes somente quando existe um trabalho do pensamento, o que exige um ritmo e duração incompatíveis com o existente no momento da ação.

No caso específico destes conhecimentos, faz-se necessário um certo distanciamento da atividade e uma dedicação maior de tempo para adquirir conhecimentos através de um processo sistematizado de ensino, isto é, o desenvolvimento de uma ação autônoma do pensamento que termina por produzir saberes que carregam identidade e autonomia próprias e que muitas vezes são conquistadas fora da ação por intermédio de um processo orientado.

Ao mesmo tempo em que encontramos uma forte defesa por um trabalho realizado em equipe pelos professores, encontramos também a solidão destes profissionais em ter que assumir o duro encargo do seu próprio processo formativo.

A dura conclusão em torno deste assunto é: mesmo que os professores conseguissem construir esse processo formativo de maneira individual, embora trabalhando em equipe, esta formação já seria por si mesma limitada porque é apenas técnica e, portanto, orientada, sobretudo, pelo treinamento que chegará a um nível de mecanicidade que permite ao professor respostas rápidas e instantâneas frente aos diferentes conflitos que possam emergir, tornando o que Perrenoud define como um hábito.

A questão é que Perrenoud não se assume como um tecnicista, mas sim como aquele que possui a proposta pedagógica que eliminará o fracasso escolar porque resolve com esta pedagogia a tão criticada dicotomia entre teoria e prática. Com isso, uma das funções desta pesquisa é desmistificar estas afirmações como sendo somente alguns dos *slogans* - ou simplificadamente “propagandas enganosas” -, presentes nesta teoria pedagógica.

Para notarmos com maior clareza a força destes *slogans* na tarefa de seduzir os professores, verificaremos alguns dos conceitos mais levantados por Perrenoud – ou, na nossa análise crítica, valores que se cristalizaram somente como ideologia e, portanto, sem verdade objetiva.

Em seu livro intitulado de *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (2005), Perrenoud trabalha com inúmeros conceitos (cidadania, formação, democracia, competências e saberes) que, segundo sua ótica, estariam intimamente relacionados e, por isso, dependentes entre si.

A questão principal a ser analisada seria toda a problemática existente em torno das definições desses conceitos anteriormente mencionados, limitando a análise, especificamente sobre os conceitos cidadania e democracia.

Em primeiro lugar, esses são conceitos universais e, portanto, definidos de maneira hegemônica pelo senso comum, presente no cotidiano de todas as pessoas, o que auxilia na banalização dos mesmos. Um segundo ponto é a importância de se analisar estes conceitos quando eles se apresentam inseridos em um discurso, no caso aqui o da defesa otimista da

pedagogia das competências e, em terceiro lugar, verificar que são conceitos sedutores, já que ninguém seria contra estes valores humanistas: a cidadania e a democracia.

Todo discurso pode assumir dois itinerários: ou afirma o que realmente diz ou apóia-se em *slogans* que exercem uma certa “sedução” por parte dos ouvintes/leitores que funcionam como uma espécie de camuflagem do que realmente o discurso afirma, criando o que poderíamos denominar de ideologia.

Esta introdução vai ao encontro da tentativa de denunciar o verdadeiro significado dos *slogans* (cidadania e democracia) existentes na argumentação deste teórico. Denominamos estes conceitos de *slogans* porque eles negam a sua própria definição e este é o objetivo desta reflexão: efetuar esta denúncia.

Antes da denúncia propriamente dita, faz-se importante salientar a posição teórica do autor em questão. Perrenoud¹⁰ auto-intitula-se como antropólogo, construtivista e adepto da sociologia interacionista, utilizando o conceito de campo de Bourdieu para suas análises, referentes às lutas pelo poder. Esta informação auxilia a compreensão das suas idéias acerca destes conceitos.

Perrenoud (2005), no capítulo intitulado “Aprendizagem da cidadania...das boas intenções ao currículo oculto”, procura definir o conceito de cidadania na sociedade contemporânea, demonstrando que a escola deveria transformar os seus programas, seus currículos juntamente com a forma de atuação dos docentes, se quisesse inserir a cidadania para “dentro de seus muros”.

Do ponto de vista da educação, Perrenoud definiu o que é cidadania nas seguintes palavras:

[...] do ponto de vista da educação, é que ser cidadão constitui um estatuto ao qual estão associados direitos e deveres, definidos no âmbito de uma nação como organização da vida comum; para ser cidadão, neste sentido, era preciso conhecer a Constituição, as leis, as instituições. Para respeitá-las, era preciso ainda aderir aos valores e às convicções em que se fundamentavam. Assim, a cidadania não era uma obrigação. Podia-se viver sem ser cidadão. Esse era o estatuto mais cobiçado, não o único possível. Herdamos a cidadania de uma época em que não se concebia que todos fossem cidadãos, ao contrário. A democracia antiga limitava-se

¹⁰ Esta informação encontra-se na página 108 do seu livro *Escola e Cidadania* (2005).

ao círculo restrito dos cidadãos, ninguém desejava ampliá-lo por uma preocupação de igualdade.

A Revolução Francesa mudou completamente os termos do problema ao pretender transformar cada um em cidadão integral. Desde então, não é mais um privilégio ou uma verdadeira escolha. A cidadania é outorgada automaticamente na idade da “maioridade civil”, [...].

Assiste-se, desde então, a uma inversão de perspectivas: se antes a cidadania só era outorgada aos que davam garantias suficientes de civismo, agora é preciso preparar para ser bons cidadãos todos aqueles que se tornarão “simples cidadãos” sem nada terem pedido.(PERRENOUD, 2005, p. 20-21).

Perante a idéia de que a cidadania é um direito de todo o indivíduo comum, a escola teria como sua central finalidade preparar estes indivíduos para serem “bons” cidadãos. Deste modo, o questionamento que se faz é o seguinte: o que é ser um bom cidadão na ótica de Perrenoud?

O “bom” cidadão seria aquele que respeita e convive harmoniosamente com as diferenças, seja ela qual for: étnica, cultural, de nacionalidade, de linguagem, econômica e etc.

Este cidadão receberá do seu processo educacional a condição de negociar com esta diversidade, participando ativamente de qualquer contexto social em que estiver inserido, por meio da sua autonomia que culminará na democratização dos seus direitos e na atuação dos seus deveres civis.

Realmente, argumentado desta maneira, parece ser um ciclo fácil de se percorrer. Se a cidadania é dada e não conquistada, o que resta à escola é ensinar como usá-la. Utilizando-a adequadamente os indivíduos terão seus direitos assistidos e seus deveres cumpridos. Seguindo a lógica desta argumentação, como se daria este uso adequado? A resposta é muito simples: formando indivíduos autônomos; enfim, indivíduos que possuem a faculdade de se auto-determinar. Eis aí a função da escola: promover a autonomia na diversidade.

Nesta função outorgada à escola aloja-se toda a problemática da questão, pois não se trata tão somente de uma formação para a autonomia, mas para uma autonomia dentro da diversidade social. Pontuando este objetivo, Perrenoud deixa implícita a sua visão de sociedade em nível macro (que será explicitada mais à frente), que é paradoxal ao seu

objetivo de formar para a cidadania e, conseqüentemente, para a democracia, mas que é totalmente condizente com a sua pedagogia das competências (meio para a concretização deste tipo de formação). Centremos agora nossa atenção para compreender o conceito de autonomia para este autor.

Perrenoud (2005), anuncia com otimismo, as conquistas realizadas no decurso da história da educação pelo movimento da Escola Nova quanto ao princípio da autonomia. Para isso, enaltece a compreensão escolanovista no sentido de conceber a criança como uma pessoa plena, portadora de direitos e de pensamento próprio, e não mais como uma “tábula rasa” como Locke anunciou. Nestes princípios Perrenoud apóia a sua concepção de autonomia.

Concordamos com Saviani (2005) quando afirma que o movimento da escola nova produziu no plano macro a reprodução das desigualdades sociais no momento em que se elitizou; porém, concordamos também com Perrenoud quando aponta que não é possível negar a sua contribuição no plano micro, quando a escola nova critica fortemente a perversão existente no modelo pedagógico tradicional caracterizado pelo autoritarismo corporal e psicológico. Nisto há, sem dúvida, um avanço.

O movimento escolanovista sem sombra de dúvidas carrega em si mesmo uma ambigüidade histórica caracterizada por dois pólos: ele foi simultaneamente progressista e reacionário. Progressista porque ampliou toda uma discussão pedagógica acerca de quais seriam “os papéis” tanto dos professores como dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; porém, foi reacionário porque sua proposta democrática terminou por ser elitizada.

Perrenoud acredita nos pressupostos valorativos da Escola Nova por ser construtivista e por fundamentar a sua pedagogia das competências nestes princípios. Desta maneira, quais seriam estes princípios?

Segundo Duarte (2001), a finalidade da intervenção pedagógica seria a de contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações-problema. Este seria o sentido do lema “aprender a aprender”, tão caro para a pedagogia das competências e anunciado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Duarte (2001) elabora uma síntese sobre os valores que sustentam esse lema na raiz da concepção pedagógica construtivista, da qual Perrenoud afirma ser filiado:

- O primeiro é aquele que considera mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, posto que aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia, ao passo que o processo de transmissão de conhecimento pode vir a resultar em um obstáculo a esse processo - isto porque a inteligência não se desenvolveria movida pela transmissão, mas sim por um processo espontâneo de auto-regulações.

- O segundo princípio refere-se à idéia de ser mais importante para o aluno que este desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

- O terceiro posicionamento é aquele que considera que a aprendizagem significativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio estudante.

- Por fim, Duarte nos esclarece que o quarto posicionamento sustenta que o papel da educação implica em preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em constante e acelerado processo de mutação, pois, nesta sociedade em rápida transformação, a transmissão de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas perderia o seu sentido.

Retomando o raciocínio: se compete à escola a tarefa de formar cidadãos autônomos para que estes consigam exercer a sua cidadania de modo democrático, qual seria o papel da autonomia no exercício desta cidadania, levando-se em consideração a concepção de sociedade do autor em questão e que tipo de autonomia é essa se ela compete à escola?

Perrenoud (2005), no capítulo 2 – “O debate e a razão: cidadania e saberes” -, e mais à frente no capítulo 6 – “A chave dos campos: ensaio sobre as competências de um ator autônomo” -, nos traz algumas pistas do que é a autonomia na sua interpretação e, por consequência, a sua concepção de sociedade.

Perrenoud começa restringindo o conceito de autonomia à simples formação para o debate que se concretiza por meio da construção de saberes, mas, para isso, o autor da pedagogia das competências defende a negligência de alguns conteúdos compreendidos por

ele como inúteis no cotidiano e, portanto, não significativos para os alunos, como pressuposto para um processo de ensino-aprendizagem de maior qualidade:

[...] a preferência dada pelo sistema educacional e pela maioria de seus agentes e usuários à quantidade de saberes transmitidos, em detrimento da qualidade de sua assimilação e de um trabalho sobre a relação com os saberes e seu sentido. É de bom tom denunciar o enciclopedismo, mas ele permanece vivo nos manuais, nos programas, no espírito dos professores, dos alunos, dos pais. É preciso dizer tudo, ensinar tudo, avaliar tudo, mesmo quando se percebe que, desse modo, apenas os alunos mais brilhantes assimilarão verdadeiramente os saberes ensinados.

Para que a cidadania seja construída no saber, é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no debate. As ferramentas existem, esboçadas ou acabadas: os projetos em andamento, o trabalho a partir de problemas levantados e de situações problema, as atividades amplas e negociadas, a construção de competências que mobilizam saberes para tomar decisões e enfrentar situações complexas. (PERRENOUD, 2005, p.54).

Assistimos, desta maneira, ao que Maria Célia M. de Moraes (2005) denominou de “recuo da teoria” em seu texto intitulado de “Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação”, que vai ao encontro ao que Newton Duarte (2003) denominou como sendo a supervalorização do conhecimento tácito em detrimento de um conhecimento escolar.

Este recuo da teoria é brilhantemente justificado pelo *slogan* “qualidade de ensino”, pois como Perrenoud mesmo salientou, é preciso ensinar somente o essencial, uma vez que se tentarmos ensinar tudo a todos, a maioria dos cidadãos comuns não assimilará os saberes ensinados; somente os alunos brilhantes terão esta felicidade.

Tal pensamento já é em si mesmo, um verdadeiro “atentado” à democracia, pois está dito claramente: não é necessário o ensino de tudo a todos, mas somente o essencial para a sobrevivência daquele indivíduo na sociedade e na função que este exercerá na mesma. Temos claramente nesta argumentação o objetivo da adaptação social enaltecido em detrimento da emancipação.

Se o aluno for um operário, ele necessitará de ferramentas “X”; se o aluno for um burguês, ele necessitará de ferramentas “Y”; se ele for negro, sua necessidade vai ser diferenciada da de um branco e etc.

A questão importante a se levantar é: quem ou o quê determina o que é essencial ou não para estes diferentes indivíduos? É a função social que este indivíduo possui? É a sua classe social? É o capital? É a sua competência? Se à escola compete a autonomia, que autonomia é esta que coloca a partir do exterior (portanto, de forma heteronômica) o que é bom para os outros? Se há uma imposição social sobre o que o sujeito deve ou não aprender, como ele será sujeito ativo dentro deste processo?

Perrenoud não explicita, mas por meio da sua pedagogia diferenciada ele não está respeitando as diferenças como um direito inalienável do ser humano, mas está tão somente fazendo uma apologia por uma educação elitista que separa camufladamente os sujeitos em conformidade com a sua classe social. As diferenças entre as classes permanecem, embelezada por um discurso que valoriza as diferenças existentes entre os indivíduos. Infelizmente as recentes pedagogias, como a de Perrenoud, evitam discutir sobre diferenças de classe como se estas não existissem – para elas o que existe são diferentes culturas que precisam ser respeitadas e valorizadas em suas peculiaridades.

É claro, estamos vivenciando nas instituições escolares e nas atuais políticas educacionais, o imperialismo do multiculturalismo¹¹, que, apesar de ser em si uma reflexão necessária e fecunda para a educação, está corroendo de maneira bombástica o ideal burguês do século XVIII de universalização do conhecimento. O que muitos não compreendem é que a universalização do conhecimento erudito, e porque não dizer burguês, é talvez a única verdadeira revolução social que está ao alcance da escola. Além disto, está sendo “retirada” da população sua consciência de classe, o que auxilia no processo de integração ideológica denunciado por Adorno.

¹¹ Sinteticamente o multiculturalismo crítico focaliza a sua atenção em questões relativas a poder e dominação se apropriando de maneira errada, no meu entendimento, da Escola de Frankfurt para isso. Para o leitor poder ter uma idéia mais clara disso, eis algumas das posições assumidas por esta abordagem teórica: propõe pedagogia crítica que promova a compreensão de como a educação escolar atua, expondo o estudante a um processo classificatório e ao poder da complexidade do currículo; não pretende neutralidade, ao enfatizar as noções de igualitarismo e eliminação de sofrimento humano; rejeita o pressuposto de que a educação possa promover mobilidade sócio-econômica consistente para estudantes da classe trabalhadora e não-brancos; identifica o que determina as desigualdades de raça, classe, gênero; analisa a forma como o poder configura consciência; formula formas de resistência que ajudem grupos e pessoas marginalizadas a lutar por sua auto-determinação e auto-direção; compromete-se com a justiça social e com a democracia igualitária que a acompanha; examina questões relativas a privilégios e como estes constroem a realidade social e educacional.

Em seu livro *Escola e Democracia* (2005), Saviani afirma que as críticas à pedagogia tradicional que deram origem à Escola Nova, apóia-se no ideário de que o marginalizado não seria propriamente dito o ignorante (como afirmava a Pedagogia Tradicional), mas sim o rejeitado. Deste modo, a principal função da Escola Nova seria a de inserir os indivíduos na sociedade que os espera. Mantendo o ideal de emancipação social, com o auxílio da educação, Saviani afirma que nesta corrente teórica:

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1995, p.12).

Historicamente, o modelo edificado pela Escola Nova não conseguiu disseminar-se o bastante para alterar o panorama organizacional do sistema escolar pelo fato de ela implicar em custos bem mais elevados do que os impostos pela Escola Tradicional. Dessa maneira, a Escola Nova acabou se resumindo a experiências restritas, servindo tão somente para intensificar as desigualdades sociais, visto que somente a elite teve a oportunidade de “degustá-la”.

Quanto às escolas populares, estas sofreram uma influência das idéias veiculadas pela Escola Nova que serviram tão somente para diminuir a qualidade de ensino, por ter ocasionado uma despreocupação com a transmissão de conhecimentos e um afrouxamento da disciplina.

Desse modo, Saviani (1995) conclui argumentando que, neste enlace, a Pedagogia Tradicional terminou por ter um caráter revolucionário, ao passo que a Pedagogia da Escola Nova terminou historicamente por possuir um caráter reacionário, pois, quanto mais se falou de democracia dentro das escolas, menos democracia ocorreu, ao passo que, quanto menos se falou em democracia dentro das escolas, mais ela se tornou efetiva.

Para justificar esse pensamento, Saviani recorre ao que efetivamente ocorreu com o movimento da Escola Nova. Enquanto este ficou restrito a uma minoria privilegiada legitimando a diferença entre as classes sociais, a Pedagogia Tradicional não anunciadora

do ideário democrático, oferecia uma educação para todos e gratuita. Eis, desse modo, o paradoxo entre as duas pedagogias.

É nesta compreensão da existência de uma enorme diversidade social apoiada na fundamentação escolanovista que se encontra a justificação para a formação de diferentes competências para diferentes indivíduos. Eis aí a pedagogia das diferenças de Perrenoud já formulada e defendida anteriormente na história da educação, só que agora com uma nova roupagem, na medida que anuncia valores humanos e enaltece a mutação tecnológica na qual estamos vivenciando, fazendo parte do *slogan* o anúncio desta pedagogia como algo totalmente inovador, o que não procede se efetuarmos um estudo detalhado da história da educação.

Na verdade, Perrenoud efetua várias apropriações de sérios pensadores para justificar e legalizar a sua defesa por uma formação tecnicista, ainda que ele afirme que não se trate disso.

Para levantar a “imagem” do professor como um orientador dos trabalhos coletivos tão defendidos na pedagogia das competências como “ferramenta” metodológica, ele cita algumas vezes em suas obras o pragmatismo de Dewey que também concebia o professor como um orientador das pesquisas a serem executadas pelos alunos com o objetivo de alcançar algum determinado conteúdo.

Porém, embora ambos sejam pragmáticos, existe uma diferença crucial que faz do trabalho de Dewey imensamente mais sério do que o de Perrenoud: o fato de Dewey não defender a retirada de conteúdos, embora também contemplasse na pesquisa o meio para a aquisição destes. Existe na academia aqueles que aceitam a pesquisa como metodologia para a aprendizagem dos alunos e aqueles que a negam defendendo uma aprendizagem tão somente pela via da transmissão, como é o caso, por exemplo, de Saviani. Entretanto, considero que a pesquisa também pode ser uma metodologia interessante para o ensino, desde que o conteúdo seja o principal veículo desta atividade. Defendendo um ensino que dá o valor devido ao conteúdo não aceitamos as apropriações distorcidas que Perrenoud executa dos teóricos que ele utiliza para fundamentar as suas idéias.

Perrenoud também cita inúmeras vezes Piaget, recorrendo aos seus conceitos de equilíbrio e desequilíbrio, justificando ser a metodologia das situações-problema

executada por meio de um trabalho em equipe, o melhor tipo de atividade para desencadear a passagem cíclica destes dois processos cognitivos - embora Perrenoud nunca tenha se preocupado em ter como resultado destes processos a aprendizagem de qualquer instância, mas sim somente aquilo que diz respeito a um treinamento eficaz para a adaptação à futura atividade exercida pelo indivíduo, no caso específico aqui, o trabalho.

Piaget se propôs a investigar como se constrói o processo de ensino-aprendizagem utilizando-se para isso de uma abordagem genética, preocupando-se com questões cognitivas nas quais os processos de equilíbrio e desequilíbrio anunciados por Perrenoud são realmente importantes na abordagem deste autor, mas o importante a ser salientado é que um processo de treinamento - como é realizado pela pedagogia das competências - permite somente a desequilíbrio nos primeiros problemas enfrentados pelos sujeitos, pois na verdade o objetivo de tal pedagogia é condicionar os sujeitos de aprendizagem para que em situações específicas eles já saibam de antemão como devem proceder. Ao contrário do que Perrenoud postula, a pedagogia das competências não possui como central objetivo a implantação de um processo cíclico anunciado por Piaget de desequilíbrios sucedidos de equilíbrios, mas na realidade a meta é alcançar uma perene equilíbrio. Treinado, este sujeito já sabe como proceder em seu ambiente de trabalho. Não há conflito interno no sujeito como tal processo se configura em Piaget.

O autor da pedagogia das competências ainda se reporta muitas vezes à Bourdieu para apresentar uma imagem crítica da sociedade, preocupando-se em demonstrar como a escola deve procurar evitar a reprodução das desigualdades sociais e das discriminações. Porém, ao mesmo tempo não postula uma pedagogia que visa o conflito da escola com a sociedade, mas sim visa a uma relação estritamente harmoniosa. Como em uma relação harmoniosa com a sociedade você pode oferecer condições de resistência perante a questão tão bem desenvolvida por Bourdieu sobre as reproduções sociais?

Todas estas apropriações teóricas funcionam como um enorme reforço aos *slogans* ideológicos presentes na teoria da pedagogia das competências, o que os tornam ainda mais sedutores.

O maior *slogan* ideológico que a pedagogia das competências difunde é a promessa da superação da tão problematizada dicotomia entre teoria e prática.

O professor, podendo se auto-formar por meio da sua experiência prática, já estaria restabelecendo esta unidade rompida - isto porque durante o desempenho de sua ação termina por acionar conhecimentos adquiridos por ele no decorrer de toda a sua vida, sejam estes conhecimentos formais ou informais. Eis a pergunta: quem não pensa antes de executar alguma ação?! Penso ser esta uma contribuição desnecessária aos nossos professores.

A questão é que esse processo cognitivo realizado por todos nós quando vamos efetuar uma ação, por si mesmo, não resolve a dicotomia existente no processo formativo dos professores. Tal afirmação é, na verdade, um engodo por dois motivos essenciais:

- Em primeiro lugar, porque a teoria vincula-se totalmente em função da prática nesta pedagogia. Por este motivo, a teoria permanece submetida a um duro processo de desvalorização, justificada com argumentos utilitaristas.
- Em segundo lugar, a prática se torna o “*locus*” do processo formativo visando unicamente a preparação dos indivíduos para a atual organização do trabalho caracterizado pela cooperação estabelecida para a realização de tarefas em equipe.

Este processo de fragilização da teoria faz com que a segunda maior promessa da pedagogia das competências – que é a de oferecer uma formação que prepare os indivíduos no mundo do trabalho – seja também outra grande falácia.

Isto porque o processo formativo oferecido pela pedagogia das competências garante aos indivíduos somente uma adaptação moral – que tem muita mais relação com normas de conduta do que propriamente dito com o conhecimento - para o tipo de trabalho atualmente exigido, graças ao mecânico treinamento que se realiza por meio de consecutivas situações-problema desenvolvidas em grupo, o que não garante de maneira alguma, uma formação teórica “sólida” para que esses indivíduos façam as melhores escolhas na resolução destes mesmos problemas apresentados para eles durante o seu trabalho.

Dentro deste contexto social - o capitalismo tardio - oferecedor da criação e promulgação de uma maneira unidimensionalizada de comportamento e pensamento gerado no seio da sociedade industrial moderna, qual seria a consequência direta destes *slogans* para o processo formativo dos professores?

Mclaren¹² (1997), seguindo o mesmo tipo de argumentação de Perrenoud, afirma que com o sistema capitalista tardio e também global o ser humano terminou por entrar em uma era de trabalho denominado por ele de “não-alternável” por meio de partes que são realizadas sob medida e individualizadas conforme a exigência do emprego, o que acaba por ter uma profunda influência sobre a situação do desemprego em virtude das múltiplas exigências de habilidades vinculadas aos empregos e principalmente ao índice de mutação desses requisitos de habilidades.

Na época em que o taylorismo estava no seu ápice, o componente essencial de valor de um produto era o trabalho manual que estava inserido nele; porém, atualmente presenciamos como sendo a informação a mercadoria mais valiosa - que seria a base para a construção das exigidas habilidades - o saber para poder fazer - do mercado profissional.

Seguindo esta ideologia, percebemos que a escola também é um reflexo desta exigência social, na medida em que possui a função de formar o indivíduo para o trabalho, herdando dessa forma tais exigências primeiramente solicitadas pelas empresas. Sendo assim, a resposta atualmente consolidada pela instituição escolar tem sido a de tentar ensinar aos estudantes tanto a se metacomunicarem, como também a aprenderem o que McLaren denominou de meta-habilidades de modo que consigam a adaptação rapidamente ao mundo tecnológico em constante mutação.

Caminhando nesta mesma linha de raciocínio determinada pelo capital, as políticas educacionais neoliberais e os setores tanto governamentais como empresariais, assumem a “bandeira” da ascensão da qualidade da educação como estratégia para o aprofundamento do capitalismo e, com isso, a intensificação do processo de acumulação de riqueza.

Desde a formulação da nova LDBN, o conceito de competências está presente no contexto das políticas educacionais. Este conceito assume papel central, mesmo sem ser anunciado explicitamente, nas diretrizes e nos parâmetros curriculares do ensino fundamental, sendo mencionado diretamente nas diretrizes curriculares para o ensino médio, como também nas diretrizes curriculares para a formação de professores.

¹² Peter McLaren é adepto da abordagem que se auto-denomina *Multiculturalismo Crítico*. Para desenvolver suas idéias utiliza-se de alguns autores da Escola de Frankfurt. Na nossa interpretação, McLaren distorce a posição desses autores, pois efetua uma argumentação defensora de uma total integração e adaptação social, o que é fortemente criticado pelos autores frankfurtianos.

Infelizmente este papel central das competências não foi conseqüência de uma ampla discussão democrática por parte dos profissionais da educação.

Desse modo, os docentes sofrem com a coerção que tem como objetivo fazer com que as práticas dos docentes estejam perfeitamente ajustadas a esta concepção das competências, o que já mutila em muito o trabalho destes profissionais.

O conceito das competências, no que se refere ao “mundo do trabalho”, está presente desde a década de 70 quando foi desenrolada toda a discussão na OIT (Organização Internacional do Trabalho) no âmbito do taylorismo/fordismo, o que pressupõe uma maneira específica de organizar e gerir a vida social e produtiva.

Fundamentado na fragmentação do trabalho, o conceito de competência assume o significado de um saber fazer que se aproxima muito do conceito de saber tácito já mencionado anteriormente, isto é, a idéia de um saber que advém mais de experiências do que de atividades intelectuais.

Estas experiências irão, por sua vez, estabelecer relações que articulem os conhecimentos científicos com o saber fazer. Desta maneira, estamos diante de toda a sua problemática e sedução: “Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico”. (KUENZER, 2004, p.1).

Porém, o mundo observou uma progressiva - mas não total - perda da hegemonia do taylorismo/fordismo e, portanto, sua fragmentação a partir da existência da mediação realizada pela microeletrônica - preocupação expressa por Perrenoud (2005) no capítulo 3 intitulado “Ciberdemocratização: as desigualdades reais diante do mundo virtual da internet”) -, o que tornou as competências insuficientes para a eficiência do trabalho na conjuntura atual.

Partindo desta insuficiência das competências para o “mundo do trabalho”, instaura-se a dimensão ideológica e universal da “pedagogia das competências”, defendida com maior clareza no capítulo 4 intitulado “Competências, solidariedade, eficácia: três áreas de exploração para a escola” e no capítulo 5 denominado de “As competências a serviço da solidariedade”, do livro de Perrenoud *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (2005).

Com a perda crescente da hegemonia do taylorismo/fordismo no mundo do trabalho, o toyotismo ganha um grande espaço, no qual o conceito de competências passa a ser sinônimo de domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. Como consequência, a escola assume o compromisso de ser um espaço formativo para a aquisição de conhecimentos que possam desenvolver essas competências requisitadas para que o sujeito consiga uma perfeita inclusão na vida social e produtiva. Eis, assim, o imperativo da adaptação levantado pela “pedagogia das competências”.

Este imperativo da inclusão - que na realidade exclui o indivíduo de uma sólida formação - pelo desenvolvimento das competências é o que torna seu estudo pertinente, pois é justamente aí que se aloja seu discurso ideológico, que impõe à educação a necessidade de se refletir sobre este caráter ambíguo da ideologia que é incorporado pelo campo educacional de diversas maneiras.

Pelo seu caráter sedutor, este “novo canto da sereia” tem sido disseminado com um novo significado para o conceito de competências, mas o docente apresenta-se carente de formação sobre este debate não podendo refletir sobre a sua própria prática.

Com a existência dessa carente formação no que concerne às competências, o docente se aloja em um entendimento pouco claro sobre elas, o que permite a não explicitação do real movimento de exploração capitalista. Desse modo, a ideologia alcança o seu objetivo: a opacidade dos fatos.

É tarefa do pesquisador em educação tentar clarear esta opacidade indo para além das aparências do discurso ideológico.

No texto intitulado de “Apresentando um modelo”, Gramigna (2000) argumenta que desde o século XV foram oferecidos vários sentidos para a palavra competir e um deles seria o substantivo competência. Adotando este termo como central neste texto, a autora define competências para se referir aos inúmeros repertórios de comportamentos e de capacitações que os indivíduos ou organizações dominam melhor que outras, tornando-os mais capacitados a executarem específicas tarefas em determinadas situações.

Tais capacitações, segundo Gramigna (2000), é o que faz os profissionais conquistarem a sua diferença no mercado, garantindo o seu espaço. Adentrando ainda neste texto, a autora elenca inúmeras dessas competências que podem ser observadas diretamente

e, portanto, medidas, demonstrando um enorme grau de detalhamento dessas habilidades impostas como condições pelas empresas.

Entendendo a escola como um reflexo de tal realidade social, veremos que esta também procura desenvolver nos seus alunos e professores certas competências, mas talvez em um grau menor de detalhamento, tendo em comum a intenção de mensurar tais habilidades para a concretização da avaliação, questionando sempre o que o indivíduo é capaz de executá-las por meio das aprendizagens já consolidadas, incentivando a competitividade e não a solidariedade como o *slogan* do discurso defende.

Contemplando a escola como uma instituição que reflete a realidade macro social na sua dimensão micro, a questão pertinente aqui é: que formação a instituição escolar está ministrando atualmente quando aplica um método de ensino pautado no discurso das múltiplas competências? Seria uma formação totalmente visando a adaptação dos seus alunos na sociedade, reproduzindo com intenso reforço a sociedade da espoliação na qual já estamos inseridos, ou seria uma formação visando o conflito interno e externo do indivíduo entre a autonomia e a adaptação que garantiria a este a condição de cidadão como aquele que participa da vida social, adquirindo o direito de ser quem ele é, na medida em que sabe negociar com as diferenças?

É preciso que sejam incentivadas ou, melhor dizendo, aceitas as contradições existentes dentro das instituições escolares para que seja permitida a instalação de fissuras que permitam o refutamento de tais exigências sociais. Para isso, precisamos de uma pedagogia que incentive o conflito e não a harmonia como a pedagogia das competências defende.

O fato é que se tem dado muito pouca atenção à idéia de se utilizar a aquisição de meta-habilidades e da meta-comunicação para a consolidação de uma ordem social mais justa e igualitária, na qual o sistema capitalista seria colocado sob forte crítica com base moral e política.

Nesta conjuntura atual, o que mais confunde - ou seduz - o leitor na defesa que Perrenoud (2005) faz da pedagogia das competências é a sua compreensão camuflada de macro sociedade, explicitada claramente no capítulo 6: “A chave dos campos: ensaio sobre as competências de um ator autônomo”.

Ao mesmo tempo em que o autor mostra ser consciente dos conflitos existentes entre as classes econômicas, entre os grupos de diferentes etnias e etc, utilizando-se do conceito de campo de Bourdieu¹³ para explicitar a luta por poder que existe nestas diferentes esferas sociais, ele postula um modelo pedagógico que é conivente com a concepção de sociedade harmônica, postulado especialmente por Durkheim e outros como Spencer, Dewey e G. H. Mead que pode ser considerada como um paradigma do consenso e da adaptação, ao contrário dos paradigmas do conflito desenvolvidos por Weber, Marx, e pelos frankfurtianos, o que é contraditório no seu discurso.

Entretanto, a menção às desigualdades sociais realizada por Perrenoud é o que oferece um certo “tom” crítico ao seu discurso, mas a preocupação da sua pedagogia não está relacionada com mudanças sociais, e nem mesmo com a valorização das diferenças, mas sim com um consenso social e, portanto, com uma homogeneização e não diversificação, como ele tanto enfatiza.

A pedagogia de Durkheim deriva diretamente da sua teoria da solidariedade social. A homogeneidade é fundamental para manter a sociedade em funcionamento. A educação tem por tarefa reforçar e perpetuar essa homogeneidade.

A cooperação, nesta perspectiva, só existe a partir da diversificação das funções. Daí a educação ter um caráter uno – elementos comuns a todos os indivíduos – e um caráter diferenciado – cada indivíduo é preparado para exercer determinada função, de acordo com as exigências do meio social no qual está inserido.

A homogeneidade diz respeito a uma “base comum” de conhecimentos partilhados indistintamente por todos os indivíduos.

Esta “base comum” é universalmente partilhada por todos os estudantes, desde as séries iniciais até o mais alto nível de formação acadêmica, pois sem esses elementos em comum não haveria comunicação possível.

Entretanto, a diferenciação e a especialização fazem com que a educação não possa ser a mesma para todos no decorrer de todo o período educacional, argumenta Durkheim.

¹³ No livro *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (2005), Perrenoud utiliza-se de um comentarista – o autor Lafaye - para definir o conceito de campo para Bourdieu.

Para atender às diversidades funcionais provocadas pela divisão do trabalho, faz-se necessário uma educação diferenciada porque a diversidade moral das profissões acarreta, como conseqüência, grande diversidade pedagógica. E quem promove uma educação diferenciada, de acordo com essa diversidade, é nada mais nada menos, que a escola. Nisto Durkheim é claro:

Cada profissão constitui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que é chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. (DURKHEIM, 1978, p.39).

Nesta sociedade harmoniosa todos os indivíduos possuem os seus diferentes papéis sociais. Ser um “bom” cidadão é cumprir esses papéis mantendo com isso a atual sociedade da espoliação.

Para isso, a pedagogia das competências oferece uma formação adequada e diferenciada, mas com o objetivo da homogeneidade e não da heterogeneidade, como o seu *slogan* procura mostrar.

Durante o processo de ensino-aprendizagem pode parecer que é a heterogeneidade que está sendo valorizada na procura do respeito às diferenças, mas se atentarmos para o resultado, este é o da homogeneidade. Temos, desta maneira, a atualização da pedagogia durkheimiana, comungada também por Dewey de onde vem a gênese dos princípios valorativos da pedagogia das competências difundida por Perrenoud na presente obra analisada: *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação da democracia* (2005).

Estamos, portanto, diante de um outro imperativo: a adaptação social em prol da sobrevivência dentro do cruel sistema capitalista globalizado. Adorno, em seu texto *Teoria da Semicultura* (1996, p.390), se faz claro: “Nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu, assim, que os homens se educassem uns aos outros.”

Enfatizando a educação como um processo dialético, onde ocorre uma forte tensão entre seu caráter adaptativo e autônomo, e entendendo o processo formativo como a constituição da subjetivação da cultura que se daria por meio da via tanto da adaptação como da emancipação, fazendo com que a cultura possua um duplo caráter - o de remeter o indivíduo à sociedade e o de ser o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo -, concordamos com Adorno de que a formação deve ser tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.

Seguindo esta concepção, o processo formativo se apresenta danificado quando se privilegia em demasiado o aspecto da adaptação emergindo com isso no seu lugar a semiformação cultural, que Adorno definiu nas seguintes palavras:

Símbolo de uma consciência que renunciou a autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão típica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 1996, p.389).

Nosso trabalho comprova esta preocupação nítida com a questão da adaptação social dos indivíduos, mas, mais que isso, revela a intenção da nossa atual política educacional de tentar adaptar o nosso país a questões de nível global.

Não é novidade alguma o caminho que as políticas educacionais de países periféricos tem traçado em conformidade com países centrais ou, melhor dizendo, ricos. Entretanto, é necessário observar que tal fenômeno tem ganhado muito mais força nestes últimos anos como consequência de um processo de globalização da economia e mundialização da cultura, o que termina por influenciar medidas objetivas no campo da educação no que diz respeito restritamente a interesses econômicos. A integração destas medidas objetivas entre países com experiências culturais, políticas, econômicas e sociais diferentes são, na maioria das vezes, amparadas por agências multilaterais de fomento e

também por meio de intercâmbios de idéias e concepções entre países com realidades acentuadamente distintas.

No caso específico tratado nesse trabalho – a formação de professores – analisamos uma tendência marcante dos documentos normativos em associar de modo muito direto o fracasso de aprendizagem dos alunos com uma insuficiente formação de professores - o que representa uma meia verdade se levarmos em consideração medidas incoerentes estruturais adotadas pelo nosso governo e que influenciam diretamente o trabalho do docente em sala-de-aula. Como meio de sanar este problema o governo tem depositado suas ações na instalação da pedagogia das competências como nuclear na reforma curricular da formação de professores no Brasil a partir, sobretudo, dos anos 90. Com isso nós temos implantado no nosso país, um controle da profissionalização docente através de um currículo por competências.

Trata-se de um controle do trabalho docente de maneira diferenciada; podemos até afirmar que se trata de um controle simbólico ou, melhor dizendo, de um controle que é estabelecido pelos próprios docentes. Por meio do discurso das competências, - nas quais valores humanos, tais como cidadania, cooperação, democracia, diversidade como respeito cultural e outros tantos mais, são absolutizados e cristalizados como mera ideologia e, portanto, não se objetivam-, os professores recebem a incumbência de gerir a sua própria formação continuada e gerir o seu próprio trabalho que deverá estar integrado com uma equipe de docentes, o que subordina a qualidade do seu trabalho à qualidade do trabalho daquele determinado coletivo do qual ele faz parte como integrante. Para garantir a eficiência do seu trabalho, o docente precisa estar sempre controlando indiretamente o trabalho dos seus companheiros, o que desencadeia um processo no qual todos terminam por ser chefes e ao mesmo tempo funcionários. Com isto nós temos a autoridade estrutural ocultada, ocasionado um controle muito mais rígido por parte da produção, já que as funções de punir e vigiar são apropriadas pelos próprios membros da equipe – os docentes.

O mais cruel de tal processo é demonstrado pelo fato de os próprios professores internalizarem esta função de “inspetores”, perdendo, portanto, a sua consciência de classe trabalhadora, o que dificulta a instauração de um corporativismo que permite a unidade desses profissionais na instalação de um processo de resistência contra uma estrutura de

trabalho de exploração no que diz respeito às condições objetivas de trabalho e autoritária no que se refere ao modo como nossos professores devem trabalhar, ou seja, com uma metodologia unidimensionalizada de trabalho em sala-de-aula que recusa a outras possíveis práticas didáticas.

Ao contrário do que o *slogan* trazido por uma formação dos professores pela pedagogia das competências defende, o professor tem a sua autonomia roubada quando é estandarizada a sua metodologia de trabalho, mas como existe um processo de autocontrole do trabalho docente realizado pelos próprios membros da equipe pedagógica, esta é ideologicamente colocada como sinônimo de um trabalho autônomo, uma vez que democraticamente este tipo de trabalho foi “escolhido” por seus membros. Neste sentido, temos instalado dentro das escolas via reforma curricular, o “travamento” da autonomia dos professores implantada estruturalmente de forma hegemônica.

No que diz respeito ainda à autonomia, mas numa dimensão funcional presente na relação professor-aluno, a autonomia de ambos também passa por um processo de “travamento”, entretanto, de uma maneira diferenciada, através do que poderíamos denominar de totalitarismo de aprendizagens consideradas “significativas”. Entretanto, o conceito de aprendizagem significativa é minimizado como sendo aquela que proporciona aos sujeitos uma aplicação prática no seu cotidiano. Logo, aquelas aprendizagens que não possuem um caráter diretamente instrumental, não seriam aprendizagens significativas e, portanto, são desnecessárias. Dentro deste raciocínio, a escola tem absolutizado o discurso de que é função da escola trazer a realidade do educando para dentro da sala-de-aula, o que no nosso entender é, sem sombra de dúvidas, pertinente. O que não é pertinente - e conseqüentemente danoso à formação - é o fato da escola escolher para os seus alunos o que é significativo ou não para eles.

Quem disse que memorizar a teoria de Pitágoras que explica a hipotenusa como a soma dos catetos elevados ao quadrado não pode ser significativo para os alunos em um futuro distante no decorrer da sua vida? O quê ou quem atribui significado aos conteúdos? São os alunos ou são as suas práticas? Por que não considerar que um conteúdo possa ser significativo, ainda que não tenha um valor de ordem prática e, portanto, utilitarista?

A escola está se esquecendo que são os alunos que atribuem ou não significados aos conteúdos e é justamente por esse motivo que não deve ser negado a eles nenhuma espécie de conteúdo. Valorizamos neste trabalho o conteúdo, ainda que por vezes ele tenha que ser adquirido por intermédio da memorização, não porque somos contra a um processo de ensino-aprendizagem que se preocupe em ser significativo para os alunos, mas porque acreditamos que a internalização dos conteúdos pelos alunos é condição *sine qua non* para que sejam construídos significados.

Não se trata de voltarmos à palmatória ou a qualquer tipo de autoritarismo pedagógico na relação professor-aluno. Trata-se tão somente de não negar substâncias indispensáveis para um consistente processo formativo, pois quem disse que a memorização não pode ser realizada de uma maneira prazerosa? E, em contrapartida, quem disse que toda atividade de estudo e pesquisa deve ser prazerosa, uma vez que necessitamos de concentração e disciplina para a executarmos?

A escola já experimentou em sua história a teoria da curvatura da vara em suas duas extremidades e com ela as diferentes conseqüências nefastas para a formação de nossos professores e conseqüentemente dos nossos alunos. É hora de chegarmos ao tão sonhado, mas não sei dizer se utópico, meio termo.

Disto concluímos que a pedagogia das competências pode ser caracterizada por uma ambigüidade que processa socialmente antagônicos resultados que se negam, mas que, por incrível que pareça, se reafirmam. O que isto quer dizer?

Quando a estrutura aloja em si mesma uma característica determinista, ela está simultaneamente eliminando toda a ação do sujeito nela mesma, resumindo-as a totalidades sociais. No plano macro, podemos afirmar que a pedagogia das competências tem sido usada por uma política educacional nacional com o objetivo de alcançar resultados deterministas de controle sobre o trabalho docente, legitimados por toda uma documentação normativa.

Porém, para conseguir alcançar este resultado determinista sobre o trabalho docente, os documentos normativos precisam disseminar, por meio de toda uma documentação normativa, discursos que enaltecem uma visão funcionalista da sociedade, nos quais o papel do professor é ideologicamente valorizado como possibilidade de salvaguardar a qualidade

da educação no nosso sistema público de ensino. Justamente por isso temos todo um discurso que supervaloriza as competências adquiridas pelos docentes durante o desempenho do seu papel.

O que verificamos, desse modo, é que às custas de um discurso funcionalista da educação o nosso sistema de educação nacional tem conseguido manter uma totalidade estrutural de controle sobre o trabalho dos nossos docentes.

Não queremos provocar equívocos de interpretação com estas afirmações, por isso, esclarecemos: a crítica que efetuamos da pedagogia das competências não se resume somente ao fato dela estar sendo apropriada pelo nosso sistema educacional como um dos meios para controlar o trabalho dos nossos docentes. Para além dessa crítica, queremos ressaltar dois pontos específicos: 1) sua teoria também já é, em si mesma, danosa à formação dos nossos profissionais da educação; 2) o conjunto destes fatores tem agravado ainda mais o quadro semiformativo desses profissionais da educação.

Discordando de uma visão funcionalista da sociedade - que a concebe em perfeita relação harmônica com os sujeitos, os quais devem tão somente assumir e desempenhar com competência os seus diferentes papéis, garantindo o perfeito funcionamento da sociedade -, procuramos postular neste trabalho um entendimento da sociedade na qual as relações sociais são conflituosas, de poder e, portanto, de exploração do homem pelo próprio homem.

Recusando uma visão estruturalista da sociedade - ainda que esta seja fundamentada em uma posição de esquerda como efetua o marxista Louis Althusser quando disserta sobre “os aparelhos ideológicos do Estado” -, nós, frankfurtianos¹⁴, não rejeitamos as ações dos sujeitos inseridos nesta imensa teia estrutural, por isso a preocupação em denunciar as ideologias que têm controlado os comportamentos das pessoas em massa, pois, nas palavras

¹⁴ [...] Mais geralmente, o estruturalismo se coloca em total oposição às versões da teoria marxista propostas por Lukács, por Gramsci e pela Escola de Frankfurt, que ressaltam o papel da consciência e da ação humanas na vida social e baseiam seu pensamento numa concepção de história em que está implícita a idéia de progresso. Num sentido amplo, portanto, o estruturalismo deu nova expressão à tradicional tensão entre dois pólos do pensamento marxista, concebido em um extremo como uma rigorosa ciência da sociedade e, no outro, como uma doutrina humanista que nas palavras de Gramsci, encerra todos os elementos “necessários para dar vida a uma organização prática integral da sociedade, isto é, para se tornar uma civilização integral total” (1971:462). Mais ainda, o estruturalismo voltou a suscitar todas as questões fundamentais sobre a determinação na teoria de Marx. (BOTTOMORE, 2003, p.141)

de Adorno (1996), justamente por ser ideologia é que ela pode ser desmoronável dependendo da resistência objetiva que os diferentes sujeitos podem oferecer por meio do seu próprio esclarecimento. Tal resistência faz-se necessária, pois a estrutura sempre caminha rumo a uma regularidade, além de não levar em consideração questões históricas, o que termina por eliminar as diferenças existentes, igualando tudo. Na supremacia da estrutura não há espaço para o sujeito e é justamente por isso que ele não pode ser considerado um indivíduo autônomo, pois o que lhe é concedido são as condições heteronômicas do sistema. Nesta direção, a melhor via para oferecer resistência à imposição heteronômica do sistema é pela via da ontologia.

Neste cruel processo de integração ideológica, a escola não se atenta ao fato de que a bandeira da cidadania é, na verdade, a bandeira da resignação e que o ideário democrático é, na realidade, o da exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar. – A filosofia, segundo a única maneira pela qual ela ainda pode ser assumida responsabilmente em face do desespero, seria a tentativa de considerar todas as coisas tais como elas se apresentariam a partir de si mesmas do ponto de vista da redenção. O conhecimento não em outra luz além daquela que, a partir da redenção, dirige seus raios sobre o mundo: tudo o mais exaure-se na reconstrução e permanece uma parte da técnica. Seria produzir perspectivas nas quais o mundo analogamente se desloque, se estranhe, revelando suas fissuras e fendas, tal como um dia, indigente e deformado, aparecerá na luz messiânica. Obter tais perspectivas sem arbítrio nem violência, a partir tão-somente do contato com os objetos, é a única coisa que importa para o pensamento. É a coisa mais simples de todas, porque a situação clama irrecusavelmente por esse conhecimento, mais ainda, porque a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário. Mas é também o inteiramente impossível, porquanto pressupõe um ponto de vista afastado – ainda que só um pouquinho – do círculo mágico da existência, ao passo que todo conhecimento possível não só deve ser extorquido do que existe, de modo a chegar a ser obrigatório, mas se vê por isso mesmo marcado pela mesma deformação e pela mesma indignância a que pretende se subtrair. Quanto maior é a paixão com que o pensamento se fecha contra seu condicionamento por amor ao incondicionado, tanto mais inconsciente, e por isso mais fatal, é o modo pelo qual ele fica entregue ao mundo. Até mesmo sua própria impossibilidade tem que ser por ele compreendida, a bem da possibilidade. Mas, diante da exigência que a ele se coloca, a própria pergunta pela realidade ou irrealidade da redenção é quase que indiferente. (ADORNO, 1993, p. 215-216).

Com estas pequenas considerações finais, pretendo retomar brevemente a minha posição sobre a pedagogia das competências e sua relação com a formação de professores por intermédio da política educacional brasileira via produção normativa.

Assumindo a concepção de Adorno de formação, ancorada no postulado kantiano de que a educação teria como principal função libertar os indivíduos de um “estado de tutelação” que termina por naturalizar grandes atrocidades históricas caracterizadas, sobretudo, pela espoliação do ser humano sobre o próprio ser humano, defendemos um processo de ensino-aprendizagem que permita o estabelecimento de uma tensa relação entre

o caráter adaptativo e autônomo do indivíduo com relação à sociedade que os espera. Eis aqui, nosso objetivo.

Tomando esta concepção formativa como pressuposto para a análise da pedagogia das competências, não somos totalmente contrários ao pensamento de que a escola necessita oferecer à sua clientela, um preparo, pelo menos, mínimo, para a inserção destes sujeitos no trabalho, mas a questão que se levanta é a de se discutir qual a melhor maneira de estabelecer tal processo de modo que os sujeitos não sejam expropriados da faculdade de se auto-determinarem por meio de um processo mecanizado em que tanto as práticas procedimentais exigidas no trabalho como a própria maneira de pensar e de se comportar dos sujeitos – o que agrava ainda mais este atual quadro patológico – sejam estereotipadas de modo que os trabalhadores percam a oportunidade de se individualizarem enquanto singulares seres humanos que são.

Debruçando o nosso “olhar” somente para uma parte específica destes trabalhadores – os professores que atuam na educação básica, especificamente os que trabalham com os primeiros anos deste processo de escolarização da nossa rede pública de ensino – percebemos que a pedagogia das competências tem sido a teoria defendida para se alcançar este processo adaptativo e ao mesmo tempo autônomo destes profissionais no desempenho do seu ofício no capitalismo flexível. Porém, este trabalho buscou investigar se esta seria uma constatação verdadeira, visto que o papel da filosofia é tecer juízos acerca da realidade.

Optamos por “mapear” esta realidade em três grandes eixos neste trabalho – somente para uma apresentação mais clara e didática, pois julgamos que não podem ser compreendidos como a mera soma de suas partes, mas sim, devem ser entendidos nas suas relações, ora de afirmação, ora de negação. Realizada esta breve justificação, elencamos esses três grandes eixos de análise:

1. a análise da teoria que fundamenta a pedagogia das competências de Perrenoud,
2. a análise da apropriação da política educacional brasileira da pedagogia das competências para a formação de professores da educação básica,

3. a análise dos *slogans* construídos e suas contradições, tanto pela teoria da pedagogia das competências como pela política educacional brasileira.

Propondo-nos a esta investigação chegamos às seguintes constatações já abordadas durante o trabalho:

- A teoria que fundamenta a Pedagogia das competências seria funcionalista defendendo uma educação para a homogeneidade e não para a heterogeneidade como sua proposta pedagógica defende. Esta diferenciação só se efetiva superficialmente no que diz respeito às futuras funções outorgadas a esses indivíduos no seu grupo de trabalho “florida” pelo discurso autoritário do multiculturalismo.
- Rememorando o tecnicismo presente na formação de professores da década de 70 e analisando a teoria que embasa a Pedagogia das Competências fortemente veiculada a partir da década de 90 efetuamos a seguinte afirmação: o tecnicismo presente na formação do docente na década de 70 seria uma concepção de educação que estaria sendo revigorada com a pedagogia das competências, entretanto, com um discurso que busca “camuflar” esta intencionalidade. O fato é que o tecnicismo presente nos anos 90 apresenta-se de maneira implícita, camuflada por um discurso que valoriza o professor ao mesmo tempo em que esvazia o seu processo formativo, ao passo que o tecnicismo presente nos anos 70 era apresentado para os professores de maneira explícita e direta e, portanto, oferecia maiores oportunidades de defesa desta classe, permitindo com maior facilidade que durante os anos 80 existisse um movimento quase que unânime da academia em realizar a denúncia desta fragmentação de formação que sofriam os professores - posição atualmente, não unânime.
- A pedagogia das competências se auto-anuncia como a proposta pedagógica que consegue eliminar a dicotomia existente entre a teoria e a prática no processo formativo dos professores, mas o que

ela promove na realidade é uma absoluta subordinação da teoria à práticas utilitárias e procedimentais, produzindo a absoluta valorização da prática e como consequência a desvalorização da teoria. Além de separar a teoria da prática, a pedagogia das competências tem cooperado para a degradação destas duas esferas em separado. Isto porque tem igualado a prática à teoria quando apresenta para os nossos docentes uma teoria da prática caracterizada por possuir um alto teor enciclopédico ou, melhor dizendo, um manual didático para os nossos professores. Eis aqui a degradação da teoria. Quanto à prática, esta é estandarizada por estes manuais didáticos considerados como abordagens teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem que terminam por empobrecer práticas que poderiam apresentar uma maior diversificação. Este empobrecimento do processo criativo da prática, que atrofia a reflexão dos docentes na busca de práticas mais coerentes com a nossa realidade escolar somada a esta grande desvalorização do conteúdo, tem provocado um estado subjetivo semiformativo muito desolador, pois os professores têm assimilado práticas metodológicas como sinônimo de abordagens teóricas. Para tentar clarear esta colocação, pensemos em alguns exemplos referentes ao cotidiano da prática escolar: o professor vai fazer um curso oferecido pela sua secretaria de ensino como capacitação em serviço e aprende lá como aplicar alguns jogos de aprendizagem – bingo, quebra-cabeça, gincanas etc – mas também aprende que tais práticas são construtivistas; logo, se eu aplico bingo em sala-de-aula eu sou um professor construtivista, quando na realidade eu posso utilizar esta mesma ferramenta didática sendo um tradicional ou um behaviorista. A questão não é a prática, mas sim as finalidades que lhes são atribuídas. Quando o professor rotula práticas como sinônimos de abordagens teóricas ele perde a sua capacidade de refletir sobre a sua própria metodologia. A principal questão a ser denunciada neste trabalho é que a perda de reflexão dos docentes tem

sido produzida por processos materiais e objetivos que devem ser combatidos. Isto é, não se trata somente de uma questão subjetiva, mas também de uma questão objetiva e, portanto, material.

- A pedagogia das competências também dissemina a promessa de melhor qualificar o professor para a sua inserção no trabalho coletivo realizado na organização flexível do capital; porém, o que ela promove é uma adaptação parcial deste trabalhador no que compete tão somente ao seu caráter moral, o que o prepara para uma melhor socialização nesta atual organização do trabalho, mas que não faz dele um autônomo no seu trabalho. Isto porque, diferente do técnico solicitado pelo capitalismo industrial que exigia do funcionário saberes procedimentais estáveis, o capitalismo financeiro ou nas palavras de Sennett “flexível” exige também tão somente saberes procedimentais dos sujeitos, porém, não estáveis e co-relacionados a uma ampla exigência no que se refere a padrões de comportamento social, tais como: extroversão, comunicação, iniciativa, liderança, cooperação e capacidade de persuasão. Todos estes comportamentos sociais são impostos pela atual organização do trabalho como saberes procedimentais, o que auxilia no processo de desvalorização de conteúdos.
- A política educacional neoliberal no Brasil assume a afirmação veiculada pela teoria da pedagogia das competências para anunciar nos documentos normativos um discurso de confiança na competência dos professores de se auto-formarem por meio da sua prática para se eximir da sua responsabilidade na formação desses profissionais, outorgando-lhes ofícios que transcendem as suas responsabilidades. Exige-se mais deste profissional, dando-lhe o mínimo de preparação. Isto tudo é compatível com a compreensão de que no capitalismo flexível a exigência do empregador é intensificada pelo fato de a sua autoridade ser ocultada neste processo de exploração do trabalhador, à medida que os próprios

funcionários carregam a responsabilidade tanto de se formarem para aquele determinado ofício como também de administrar o trabalho de seus colegas já que precisam formar uma espécie de equipe. Neste processo imposto de auto-regulações, a produção é rigidamente controlada por um discurso que suaviza esta exploração em valores como: cooperação, competências pessoais, autonomia, confiança no trabalho do funcionário e, etc. O sistema cria mecanismos que fazem os trabalhadores se auto-punirem e se auto-vigiarem.

- A política educacional no Brasil estimula uma reforma educacional coerente com a teoria que rege a pedagogia das competências somente no nível documental, o que desencadeia no campo operacional uma enorme incoerência no que concerne à teoria pedagógica estimulada e as condições objetivas de trabalho cedida aos professores da nossa rede pública de ensino. Tamanha incoerência agrava ainda mais o estado semiformal dos professores e com isso, o dos alunos também.
- Apresentando uma incoerente apropriação de teóricos tais como; Piaget, Dewey e Bourdieu, o autor das competências procura fundamentar as suas idéias, mas com um atrativo muito mais sedutor: o uso da autoridade conquistada destes teóricos no campo educacional.
- A teoria da pedagogia das competências que em suas bases epistemológicas é funcionalista, passa a possuir um caráter estruturalista quando incorporada pela política educacional brasileira que valoriza a função do professor somente na instância ideológica, mas que na realidade retira a importância desta função executada pelo indivíduo por uma supervalorização da estrutura.

Todas estas constatações acima mencionadas fazem com que a educação brasileira esteja “afundada” em uma enorme crise, na qual a escola não está conseguindo mais desempenhar a sua função primária que é a de ensinar “ferramentas” mínimas para o

exercício da cidadania como a alfabetização, o ensino do cálculo e o ensino da escrita, o que dirá desenvolver um “espírito crítico” com relação à sociedade que os espera.

Infelizmente a “luta” dos educadores tem sido simultaneamente minimizada no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados e maximizada no que se refere a todo o desgaste físico, afetivo e intelectual a que passam nossos educadores pelas condições drásticas em que se encontra a escola.

Antes podíamos nos dar ao “luxo” de nos preocuparmos com questões do tipo: desenvolvimento da autonomia, conscientização da sua cidadania, capacidade de estabelecer uma reflexão crítica, desenvolvimento da abstração, etc. Agora, tentamos compreender porque um aluno da oitava série do ensino fundamental não sabe ainda ler no sentido tão somente de conseguir decodificar os símbolos presentes na escrita, pois exigir o entendimento, já seria um “outro passo” considerado para alguns dos nossos educadores, um tanto utópico.

Entendemos, pois, que a pedagogia das competências, considerada em nossa análise como sendo “estrutural-funcionalista” tem contribuído - tanto enquanto teoria, como no modo em que está sendo efetivada na atual política educacional brasileira no que se refere à formação dos professores da educação básica – para o “massacre” destes trabalhadores nas suas condições objetivas e subjetivas de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENSOUR, M. **A escola de Frankfurt.** In Entrevistas do Le Monde: filosofias. São Paulo, SP: editora Ática, 1990.

ADORNO, T.W.;HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro, R.J: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Mínima Moralía.** São Paulo, SP: editora Ática, 1993.

_____ **Temas básicos de Sociologia.** São Paulo, S.P: Cultrix, 1978.

_____ **Teoria da semicultura.** Revista Educação e Sociedade, nº 56, Ano XVII.

_____ **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1995.

BORON, A . A . *Filosofia política y crítica da la sociedade burguesa: el legado teórico de Karl Marx.* In: **La filosofia política moderna.** Buenos Aires, Conselho Latino-Americano de Ciencias Sociais, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Aprovado pela Lei Federal de nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

_____ **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** nº 9394/96, de 6 de dezembro de 1996.

_____ **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Documento Introdutório. Versão/agosto de 1996.

_____ **Decreto.** Nº 3276 de 6 de Dezembro de 1999. Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação profissional em nível Médio.

_____ **Decreto.** Nº 3554/00. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto. Dispõe sobre os Institutos Superiores de educação, considerados os artigos 62 e 63 da lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei.

_____ **Parecer.** Nº 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

_____ **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.

_____ **Parecer.** CNE/CP 027/2001. Dá nova redação ao item 3.6 alínea c, do Parecer CNE/CP 9/200. Dispõe sobre a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____ **Parecer.** CNE/02/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____ **Resolução.** CNE/CP 02/97, DE 26/6/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio.

_____ **Resolução.** CNE/CP 01/99, DE 30/9/99. Dispõe sobre os Institutos superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

_____ **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.

_____ **Resolução.** CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

_____ **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal 80/69 de 13 de Julho de 1990.

_____ **Constituição Federal de 1988.**

_____ **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien de 5 a 9 de março de 1990. Extraído de: <http://.unicef.org/brazil/jomtien.htm>

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. São Paulo, SP: Nova cultural, 1991.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Revista Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, vol 24 n. 83, p. 601-25, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. São Paulo, SP: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 11ed. São Paulo, S.P: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio e Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

ENGUITA, M. F. **A face oculta das escolas**. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 1989.

FERREIRA, I. F. **Projeto de pesquisa – O discurso das competências na formação profissional docente: danificação, tecnicismo e solidão**. Araraquara, SP: UNESP, 2005.

_____. **Término do CEFAM: efeitos e impactos**. (Iniciação Científica realizada na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio- CEFAM) - 2004.

_____. **O conceito de formação cultural e o discurso das múltiplas competências: uma análise crítica**. (Iniciação científica- bolsa CNPq- Grupo de Pesquisa sobre Teoria Crítica, escola de Frankfurt), 2003.

_____. **Redimensionando o sentido da arte na cibercultura e em sua relação com a formação cultural**. (Iniciação científica- bolsa CNPq- Grupo Pesquisa sobre Teoria Crítica, escola de Frankfurt), 2002.

FINCK, N. L. **Competências e habilidades relevantes no corpo docente: estudo de caso**. Florianópolis, SC: UFSC. Dissertação de mestrado, 2003.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista: Educação e Sociedade. v.23 n.80, Campinas, SP: set.2002.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico**. Porto Alegre, RS: Dáctilo – Plus, 2000.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: editora Alínea, 2001.

GRAMIGNA, M. R. **Modelos de competências e gestão dos talentos**. São Paulo, SP: Editora Makron Books, 2000.

KANT, I. **“Resposta a pergunta: O que é esclarecimento?”** In textos seletos (edição bilíngüe). Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. <http://www.ufrgs.br/tramse/classicos/textos/2004/11/conhecimento-e-competencias-no-trabalho-e-na-escola>. 10/04/05.

LIMA, E. F. **Profissão professor, nascimento, tempos áureos e tempos de crise**. Artigo apresentado na disciplina “Currículos e programas” pela autora no curso de graduação de pedagogia da UFSCar, 2003.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997.

MORAES, M. C. M. de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, R.J.: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Revista Teoria & Educação, v.4, 1991.

RAMOS, M. N. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. Rio de Janeiro, RJ: UFF. Tese de doutorado, 2001.

RIBEIRO, M. S. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. São Paulo, S.P: Puc, 2003- tese de doutorado.

PATTO, M. H. S. **Mutações do Cativoiro**. São Paulo, SP: Edusp, 2000.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 1999.

_____. **Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre, R.S.: Artmed, 2005.

_____. **Para uma nova profissão**. Revista Pátio – ano V – nº 17 Ed. Artimed.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, RS: editora Artmed, 2000.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PRADO, F.L. **Pós-modernidade, educação e trabalho. Usando matrícula por disciplina como forma de organização curricular**. Campinas, SP: UNICAMP. Dissertação de mestrado, 2001.

PUCCI, B. (org). **Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis, R.J: Vozes; São Carlos, S.P: EDUFSCAR, 1995.

RAMOS, M. N. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. Rio de Janeiro, R.J: UFF. Tese de doutorado, 2001.

RAMOS, M. N. **Limites da pedagogia das competências na construção do conhecimento**. C:\WINDOWS\Temporary Internet Files\Content.IE5\M3MJ25QR\cedes[1].doc.

ROSSI, M. A. *Aproximaciones al pensamiento político de Immanuel Kant*. In: BORON, A. **La filosofia política moderna**. Buenos Aires, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2003.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª edição. Edições Afrontamentos. 1987.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 29º ed. São Paulo. S.P: Autores Associados, 1995.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. RJ. Rio de Janeiro: editora Record, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

SILVA, M. R. **Competências: a pedagogia do “novo” ensino médio**. SP: PUC. Tese de doutorado, 2003.

TORRES, R. M. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. PUC/SP, São Paulo, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Formas de conhecimento*. In **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo. SP, Libertad, 2000.

ZUIN, A.A.S. **Industria Cultural e o novo canto da sereia**. Campinas, SP. Editora: Associados, 1999.

