



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOÃO PAULO DA CONCEIÇÃO ALVES

**GÊNESE E MATERIALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ/AP**

Belém/ PA
2015

JOÃO PAULO DA CONCEIÇÃO ALVES

**GÊNESE E MATERIALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM
MACAPÁ/AP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

BELÉM/PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Alves, João Paulo da Conceição, 1982-

Gênese e materialidade da noção de competências na prática pedagógica de professores de uma escola de ensino médio em Macapá/AP / João Paulo da Conceição Alves. - 2015.

Orientador: Ronaldo Marcos de Lima Araujo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Didática - Filosofia - Macapá (AP). 2. Professores - Macapá (AP). 3. Educação e Estado - Macapá (AP). 4. Pragmatismo. I. Título.

CDD 22. ed. 370.7101098116

JOÃO PAULO DA CONCEIÇÃO ALVES

**GÊNESE E MATERIALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM
MACAPÁ/AP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^o. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (Orientador)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^o. Dr. Gaudêncio Frigotto (Avaliador Externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof^o. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Avaliador Externo)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^o. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Suplente)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

BELÉM/PA
2015

Aos meus pais, aos quais serei eternamente grato.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Juliana e João, dona de casa, ribeirinhos, trabalhador de “serrarias” no Marajó, retratos de um contexto Amazônico marcado por renúncias, negações, mas regozijo.

À Márcia, esposa, presença constante em minha vida; seus incentivos e bem querer a mim dedicados contribuíram nos momentos delicados de feitura dessa tese.

À minha irmã Dilza, amiga, solidária, que aos meus quatro anos de idade, me apresentou o mundo letrado, e anos depois, o mundo pelos ideais humanos de justiça e fraternidade.

Ao meu orientador, Ronaldo Araujo, Comunista, com o qual compartilho a autoria deste trabalho. Disciplina, disponibilidade, comprometimento e amizade, foram marcas para além da empiria, construídas na elaboração desta tese.

Aos professores Gaudêncio, Fernando e Terezinha, que contribuíram marcadamente no processo de construção desta tese e aceitaram o desafio de compor a banca examinadora na sua defesa.

Aos professores Fernando Fidalgo e Gaudêncio Frigotto pelas suas contribuições já em 2012 neste trabalho, com importantes interlocuções na FaE/UFMG e no PPFH/UERJ, no período do Doutorado Sanduíche.

A todos meus irmãos, que contribuíram direta e indiretamente em diversas circunstâncias de minha vida, e que torceram e desejaram para que esse momento se concretizasse.

Ao GEPT (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação) pelas interlocuções diversas, e por importantes contribuições em minha formação.

Aos professores, Genylton, Ney Cristina, Fabrício, Maria José (Zezé) e Terezinha, sujeitos de sua história na luta por uma universidade verdadeiramente democrática e comprometida com a formação dos filhos da classe trabalhadora.

Ao Willams, amigo de turma do doutorado, pelo companheirismo, e por importantes interlocuções durante as disciplinas do curso.

À Ana Paula, contato primeiro no Gepte e no PPGED, Comunista, grande amizade conquistada.

À escola e aos professores que forneceram informações para a efetivação desse estudo.

À Secretaria de Estado de Educação do Amapá que me concedeu licença para realizar o curso de doutorado.

“Educar para um outro mundo é educar para a qualidade humana para além do capital.”

(István Mészáros)

RESUMO

Trata das influências que a Pedagogia das Competências ainda exerce sobre a prática pedagógica de docentes de uma escola de ensino médio do Estado do Amapá. Fizemos um Estudo de Caso, em que os sujeitos participantes da pesquisa foram 08 (oito) professores do ensino médio, o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi estruturada e a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise dos dados. A hipótese que trazíamos era que a noção das competências mantêm-se como uma ideologia que influencia na prática pedagógica dos professores da escola. Caracterizamos as práticas pedagógicas dos docentes da escola a partir de quatro categorias do processo didático: planejamento de ensino, objetivos de ensino, conteúdos de ensino e métodos de ensino. A partir das mesmas identificamos que o planejamento toma a flexibilidade como ideia de referência e assume os conteúdos de ensino como elemento central, que na definição de suas finalidades os docentes experimentam o dilema entre formar para o mercado ou formar para o ingresso na universidade, que tomam o ENEM como grande referência para os processos formativos, que os docentes assumem os conteúdos formativos, ainda que sob a perspectiva da disciplinarização e que os procedimentos de ensino revelam uma desarticulação entre conteúdo e forma, apesar de os docentes comprometerem-se com a ideia de inovação pedagógica. Concluímos que não há uma relação direta entre as práticas pedagógicas e a Pedagogia das Competências, mas que a partir deste caso prevalece um ideário pragmático como lógica a orientar as práticas docentes.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências. Prática Pedagógica. Pragmatismo. Estado do Amapá.

ABSTRACT

It treats of the influences which the Pedagogy of Competences still carries on the pedagogical practices of teachers from a senior high school in Amapá state. We did a case study in which the participants were 08 (eight) senior high school teachers, the data collection instrument was a semi-structured interview and the content analysis was the technique used for data analysis. The hypothesis that we brought was that the notion of the competences remain as an ideology that influences the pedagogic practice of the school teachers. We characterized the pedagogical practices of the school teachers from four categories of the didactic process: the educational planning, teaching objectives, teaching content and the teaching methods. From the same we identified that the planning considers the flexibility as reference and idea considers the teaching contents as a central element, in the definition of its purposes the teachers experience the dilemma to form to the market or to form to study in a university, it considers ENEM (national exam of high school) as a great reference for the formative processes that teachers assume the training contents, even from the perspective of subjecting and teaching procedures reveal a disconnect between content and form, although the teachers compromise to the idea of pedagogical innovation. We concluded that there is no direct relationship between teaching practices and pedagogy of competences, but from this case prevails a pragmatic ideas as a logical guide for teaching practices.

Keywords: Pedagogy of Competences. Teaching Practice. Pragmatism. Amapá State.

RÉSUMÉ

Aborde l'influence que la pédagogie des compétences jusqu'à ce temps instruit sur la pratique pédagogique des enseignants dans une école d'enseignement moyen de l'Amapá. Nous avons fait une étude particulière, dans laquelle les participants de la recherche étaient 08 (huit) professeurs d'enseignement moyen. L'instrument de collecte des données est allé un'enquête semi-structurée et l'analyse de contenu est allé la technique utilisée pour faire l'analyse des données. L'hypothèse que nous avons présentée était que la notion des compétences restent comme une idéologie que influence les professeurs sur ses pratiques pédagogiques dans l'école. Nous avons caractérisé les pratiques pédagogiques d'enseignants d'école à partir de quatre catégories du processus didactique: planning d'enseignement, l'objectifs d'enseignement, contenu de l'enseignement et méthodes d'enseignement. À partir de ça, nous avons identifié que le planning englobe la flexibilité comme l'idée de référence et ainsi adopte les contenus d'enseignement comme un élément central, que à travers de la définition de but, les professeurs ont d'expériences sur le dilemme, entre former pour le marché ou former pour d'entrée dans l'université, en prenant l'ENEM comme grande référence pour les processus de la formation, que les enseignants prennent le contenu de la formation, bien que sur la perspective de la disciplinarisation et que les procédures d'enseignement révèlent une dislocation entre le contenu et la forme, bien que les enseignants s'engagent avec l'idée de l'innovation pédagogique. Nous avons conclu qu'il n'y a pas de relation directe entre les pratiques pédagogique et la pédagogie des compétences, cependant à travers cette recherche particulière prévaut une idéologie pragmatique comme une logique à guider les pratiques d'enseignants.

Mots-clés: Pédagogie des Compétences. Pratique Pédagogique . Pragmatisme. État d'Amapá.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAP	Centro de Ensino Superior do Amapá
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPNT	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos SócioEconômicos
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FaE	Faculdade de Educação
FAMAP	Faculdade de Macapá/ Estácio de Sá
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IMMES	Instituto Macapaense de Ensino Superior
JIT	<i>Just in Time</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA	Pará
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPFH	Programa de Pós-graduação em Formação Humana
PROUni	Teoria do Capital Humano
TCH	Teoria do Capital Humano
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A PRESENÇA DO DEBATE SOBRE “COMPETÊNCIAS” NO BANCO DE TESES DA CAPES NO PERÍODO DE 2002 A 2011	19
2 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO PRODUTIVO E A REESTRUTURAÇÃO CAPITAL	27
2.1 CRISES DO CAPITALISMO: contexto para análise dos processos de formação humana	27
2.2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: reclames e readaptações do capital na concepção dos processos formativos.....	32
2.3 O MODELO TAYLORISTA E O CAPITALISMO EM “NOVA” FASE REPRODUTIVA.....	39
2.4 REFLEXÕES SOBRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO E A “SAÍDA” TOYOTISTA	42
2.4.1 O modelo de administração toyotista: contexto e inserção social da noção das competências.....	43
3 CARACTERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: COMPREENDENDO COMPETÊNCIA, MODELO DE COMPETÊNCIA E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	52
3.1 AS COMPETÊNCIAS E O DEBATE SOBRE SUA FILIAÇÃO TEÓRICA.....	52
3.2 AS COMPETÊNCIAS E SUA CARACTERIZAÇÃO: usos e definições do termo.....	55
3.3 COMPETÊNCIA POR QUALIFICAÇÃO: usos e adjetivações à formação dos sujeitos	60
3.4 O MODELO DE COMPETÊNCIAS E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA CONJUNTURA SOCIAL BRASILEIRA.....	67
3.4.1 As competências e algumas interlocuções no cenário brasileiro.....	67
3.4.2 A institucionalização da noção de competências no Brasil.....	69
3.5 ESCOLA, TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA	77
3.6 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO HUMANA.....	83
4 APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	89
4.1 CARACTERIZANDO O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	92
4.1.1 Características gerais do estado do amapá.....	92
4.1.2 Histórico da escola investigada.....	95
4.2 O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA ESCOLA E A CENTRALIDADE DOS CONTEÚDOS EDUCACIONAIS.....	97
4.2.1 A flexibilidade, a valorização dos conteúdos e dos projetos como marcas do planejamento.....	103

4.3 FORMAÇÃO E REALIZAÇÃO HUMANA: objetivos e dilemas na formação dos alunos e a submissão à lógica do ENEM.....	108
4.3.1 Nossas considerações	112
4.4 A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COMO BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.....	121
4.4.1 A organização curricular por meio de projetos.....	124
4.4.2 A importância do livro didático como sistematização dos conteúdos curriculares.....	129
4.4.3 Nossas considerações sobre os conteúdos de ensino na prática pedagógica dos professores: dos conteúdos como meio à ideia de flexibilidade.....	131
4.5 MÉTODOS DE ENSINO ELABORADOS PELOS PROFESSORES: do planejamento de ensino às práticas “inovadoras”.....	135
4.5.1 Nossas considerações acerca das estratégias de ensino: do planejamento de ensino às práticas inovadoras.....	138
4.5.2 A busca dos docentes pela inovação pedagógica.....	139
4.5.3 A aula expositiva como necessidade ou como problema ao ensino...145	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	168
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	170

GÊNESE E MATERIALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ/AP

INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos a noção das competências como referência nas práticas pedagógicas de professores de uma escola de Ensino Médio na cidade de Macapá/AP. Para isso, tratamos de compreender a forma como a noção das competências é apropriada e desenvolvida na prática pedagógica de professores do Ensino Médio a partir das falas destes.

Entendemos como necessário apresentar o percurso metodológico na execução desta pesquisa, considerando, para isso, o objetivo de analisar a forma que a noção das competências foi apropriada e desenvolvida pelos professores que lecionam em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Macapá/AP.

Esse objetivo foi desenvolvido a partir da compreensão de que a prática pedagógica é uma forma de posicionamento político e que revela, necessariamente, uma visão de mundo que está implicitamente definida. A Pedagogia das Competências, por sua vez, constitui uma visão conservadora e bastante restritiva ao desenvolvimento das potencialidades humanas por restringir a formação dos sujeitos aos aspectos de ordem pragmática e racionalista, em detrimento de uma formação que considere as diversas necessidades e potencialidades humanas.

Nesse sentido, a formação dos sujeitos na escola pode ser vista sob uma ótica reducionista, em contraposição a uma perspectiva de uma prática pedagógica que considere os sujeitos como históricos e colabore com os processos de uma formação ampla dos sujeitos.

Os objetivos específicos deste trabalho tratam de identificar e retomar as orientações da Pedagogia das Competências para as práticas pedagógicas docentes; identificar a partir das falas dos docentes características de suas práticas pedagógicas; e analisar a influência da Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos docentes da escola pesquisada.

A hipótese que trazíamos era que a pedagogia das competências, independentemente de modificar as práticas pedagógicas dos docentes da escola

estudada, reifica uma ideologia, de base pragmática, que toma a educação, em relação subordinada à lógica de mercado.

O nosso problema de pesquisa foi definido da seguinte forma: como tem sido (foi) apropriada e desenvolvida a noção das competências nas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual de ensino do estado do Amapá?

Do nosso problema de pesquisa, depreendemos como questões norteadoras: qual a relevância do planejamento de ensino na prática pedagógica dos professores? Quais as finalidades da prática pedagógica assumida pelos professores da escola? Que papel possuem os conteúdos de ensino no processo de formação dos alunos? Como os métodos de ensino dos professores repercutem e influenciam a sua prática pedagógica?

Esta pesquisa apresenta um estudo de caso tendo como sujeitos da pesquisa professores de uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Macapá (AP). A rede estadual foi escolhida por ser a principal rede de ensino médio do estado do Amapá e a escolha dessa etapa de ensino se fundamenta na força com que a Pedagogia das Competências se colocou como orientação seja para o ensino médio regular, seja para o ensino médio técnico. Também a familiaridade com essa etapa de ensino, já que este doutorando pertence ao quadro do magistério de uma escola de Ensino Médio na cidade de Macapá/AP.

Consideramos ainda como critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa professores com o mínimo de dez (10) e o máximo de vinte (20) anos de experiência, lecionando na rede estadual de ensino e que tenham vivenciado os anos 1990, e o início dos anos 2000 como professores da escola, pois esse período se caracterizou pela inserção da noção das competências na educação brasileira, seja na formulação de documentos ou em orientações curriculares.

Como critério para escolha da escola foi considerado primeiramente aquela que possuísse professores de acordo com o critério já citado, mas também uma unidade em que explicitamente tenha havido uma boa penetração da influência da Pedagogia das Competências, seja por meio da realização de formações, seja pela assunção desta perspectiva no projeto pedagógico da escola. A definição das escolas seguiu ainda a indicação da diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação (SEED/AP), ao se fazer uma triagem daqueles profissionais que se adequavam aos critérios acima descritos.

Os dados da pesquisa de campo foram coletados com o uso de entrevistas semiestruturadas, tendo como informantes 8 (oito) professores do quadro efetivo do estado do Amapá, que lecionam na escola pesquisada. Entendemos que de acordo com o objeto de estudo, essa forma de coleta oferece a possibilidade de um aprofundamento nas informações desses profissionais.

Além disso, foram analisados dados bibliográficos e documentais para fundamentação teórica e para a definição dos marcos legais que situem os dados da pesquisa de campo.

As informações foram analisadas a partir da utilização da técnica da categorização, própria da análise de conteúdo, que exigiu a organização dos dados em categorias analíticas prévias. Essas categorias foram: **planejamento de ensino, objetivos de ensino, conteúdos de ensino e metodologia de ensino** que, poderiam expressar a dinâmica das práticas pedagógicas dos docentes entrevistados.

Para o início desta pesquisa, foi realizado o levantamento bibliográfico no banco de teses da Capes no período de 2002 a 2011, com o objetivo de analisar a presença do debate sobre “competências” e Pedagogia das Competências¹ no período de dez anos, constatando, assim, a relevância acadêmica e social do presente objeto de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo.

Como forma de organização do relatório final desta tese foram construídos quatro capítulos: no primeiro, foi realizado o levantamento bibliográfico no banco de teses da Capes no período de 2002 a 2011, com o objetivo de analisar a presença do debate sobre “competências” e Pedagogia das Competências² no período de dez anos, constatando, assim, a relevância acadêmica e social do presente objeto de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo.

No segundo capítulo foi dada centralidade ao processo de reestruturação do capital e às transformações no cenário produtivo, além de apresentar fundamentos do surgimento e emersão social da noção de competências. Para tanto, como seção inicial desse capítulo, desenvolvemos o debate sobre as crises

¹ Ainda que o termo competências tenha ganhado força, principalmente na década de 1990, informamos que a expressão “Pedagogia das Competências” não é consenso entre os pesquisadores”, tendo inclusive àqueles que advogam a sua inexistência.

² Ainda que o termo competências tenha ganhado força, principalmente na década de 1990, informamos que a expressão “Pedagogia das Competências” não é consenso entre os pesquisadores”, tendo inclusive àqueles que advogam a sua inexistência.

do capitalismo como contexto de análise dos processos de formação humana, orientados pela noção de competência.

O debate sobre a crise do capitalismo teve como fundamentação: Mézáros (2011), Gramsci (2002) e Altvater (2010, 1987), além de nota técnica do Departamento Intersindical de Estudos (DIEESE), publicada no ano de 2011.

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências surge como reflexo das crises do capitalismo e como uma resposta pedagógica a necessidade de formação de um trabalhador de um “novo” tipo. Desse modo, as diferentes faces atribuídas às crises do sistema econômico repercutem nos processos de formação dos sujeitos.

No terceiro capítulo, deste trabalho, tratamos da Pedagogia das Competências como reflexo de todo um debate sobre os processos de formação humana nas últimas décadas no Brasil. Utilizamos os seguintes autores como principais bases teóricas: Fidalgo e Machado (2000), Araujo (2001), Vásquez (2011), Rorty (1997), Ropé e Tanguy (1997) e Machado (2002).

Importa destacar, nesse capítulo, a caracterização da noção das competências e sua pedagogia, além de seus usos e movimentações. Cabe também esclarecer suas bases que a tornam referência nos processos de formação humana no Brasil e a sua relação com os processos de qualificação dos sujeitos. A pedagogia histórico-crítica e o trabalho como princípio educativo apresenta-se como alternativa à formação pragmática proposta pela Pedagogia das Competências.

No quarto capítulo, apresentamos a prática pedagógica enquanto conceito e forma, tomando como base a análise das categorias dessa prática. Para tanto, consideramos importante para a realização deste trabalho, analisar a influência da noção das competências na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio.

A compreensão dos elementos que envolvem a prática pedagógica dos professores da escola é fundamental no sentido de compreender a escola imersa em suas contradições. Para isso, analisamos, por um lado, a pertinência de uma formação escolar reducionista e que, portanto, não prioriza uma educação como propulsora das potencialidades humanas, e/ou se a escola corresponde a um espaço de formação ampla dos sujeitos, atendendo humanamente suas necessidades de formação.

Em seguida, apresentamos as considerações finais, mostrando a estratégia de reflexão sobre os processos formativos no Brasil e, particularmente, sobre a pertinência política e ideológica da pedagogia das competências no contexto educacional brasileiro.

1 A PRESENÇA DO DEBATE SOBRE “COMPETÊNCIAS” NO BANCO DE TESES DA CAPES NO PERÍODO DE 2002 A 2011

Nesta seção, importa atentar à relevância do termo “competências”, a partir de resumos analisados no banco de teses da Capes. As análises apresentadas a seguir refinam o debate atual sobre a noção das competências e a sua importância como noção de referência para a formação dos sujeitos. Além disso, destacamos a sua relevância social e a importância dada, atualmente, a este estudo no processo de formação dos sujeitos, em particular, no campo educacional.

A análise sobre a relevância atual do termo competências no banco de teses da capes qualifica esta proposta de tese ao provocar um debate que questiona a proposta de formação pragmática e de caráter utilitário que ela constitui. Esse questionamento nos sugere a percepção da atualidade desse debate nas teses produzidas nos últimos anos.

Ruas (2003) avalia que muitas questões, em torno do emprego da noção das competências no ambiente organizacional brasileiro, continuam pouco esclarecidas, especialmente questões que giram em torno da maneira pela qual as competências têm sido apropriadas, exploradas e desenvolvidas. Ao analisar resultados empíricos de dissertações e teses recentes e de entrevistas que realizou com gestores de empresas, Ruas (2003) concluiu que essa noção tem aparecido como importante referência dentre os princípios e práticas de gestão no Brasil.

Cabe destacar a atenção que é dada de uma forma geral, aos seus objetos de estudo, objetivos, métodos e as suas referências, e principalmente ao sentido político que a noção de competências tem aparecido nas produções acadêmicas em nível de doutorado.

O objetivo deste levantamento, portanto, foi verificar o sentido e a pertinência assumida atualmente pelo termo competências no final de 10 (dez) anos, a contar do ano de 2002. A escolha do banco de teses da capes como *locus* de investigação se justifica por mostrar o conjunto de teses e dissertações produzidas no Brasil, oferecendo base para a sua compreensão.

Na análise dos resumos de teses acadêmicas, objetivamos reconhecer a importância social das “competências” enquanto objeto, objetivo, método e referência de estudo e como esse termo se faz presente no contexto da educação atual.

Para o levantamento, fizemos um recorte que demarcou um período de 10 (dez) anos (2002-2011), entendendo, no geral, que a análise qualitativa dessas informações, mostra a relevância e a direção política assumida pelo termo “competências”.

Durante esta investigação, ao analisar a presença dos termos “competências e educação”, compreendemos distintas categorias, relacionadas à qualificação dos sujeitos. As categorias apreendidas, mediante o levantamento, foram o desenvolvimento profissional, as relações interpessoais e as interprofissionais.

Nesse período, encontramos noventa e um resumos de teses que utilizavam o termo “competência e educação” de acordo com as categorias citadas. As análises tomavam como base não apenas o mero aparecimento do termo, mas fundamentalmente as suas relações com os processos de qualificação profissional e escolar.

Esses resumos são problematizados à medida que são indagados sobre como as competências vêm se confrontando com a noção de qualificação ao longo de 10 (dez) anos, e a que projeto de sociedade está sendo articulada.

Observamos que o debate centraliza-se no desenvolvimento profissional a partir das competências necessárias para as relações interpessoais e interprofissionais. Suas inserções atendem diversas áreas do conhecimento, como: educação, saúde, linguística e administração.

De uma forma geral, os resumos revelaram dois aspectos. O primeiro deles demonstra a **ausência de um debate crítico**, no sentido de questionar se a sua lógica de formação é viável para uma formação ampla e promotora das potencialidades dos sujeitos. Prevalece a ausência de questionamentos, nesse caso, limitando-se a reprodução e a tentativas de operacionalização da formação por competências, submetendo esse debate à condição de fundamento para a mão de obra qualificada e “competente” para o mercado.

Nesse caso, foi preponderante, no conjunto dessas projeções, o debate sobre gestão empresarial, formação profissional para o mercado, além das competências articuladas ao Processo de Bolonha, Educação a Distância (EAD), nas áreas da psicologia, da saúde pública, da comunicação, da linguística e da administração.

Nos trabalhos consultados, a noção de competência está atrelada ao discurso liberal, tendo como pilar fundamental a ideia de que a formação deve estar subordinada ao requerimentos imediatos do mercado de trabalho sob o discurso de uma “formação para a vida”. Mesmo nos documentos oficiais nacionais e internacionais³ já é apresentada como promessa realizadora de uma educação para a vida e para a conciliação dos processos teóricos aos práticos. De fato, associa-se à concretização da ofensiva de setores conservadores da sociedade, que buscam submeter a educação às demandas do mercado.

O estudo dos resumos revelou poucas análises que criticavam o modelo de competências como alternativa para a formação dos sujeitos. Na sua maioria, apontou para um processo de “conformismo político”, abdicando de questionamentos favoráveis à compreensão da busca por competências como processo de formação necessário ao mundo do trabalho.

O sentido de “competências”, portanto, enquanto objeto de estudo presente nesses resumos, apresenta-se de forma bastante diversa tal qual a análise realizada por Ruas (2003), destacando-se o emprego do termo vinculado à formação profissional. Em alguns casos, reflete à lógica da prescrição de tarefas ou atribuições. Em outros, há um nítido predomínio da perspectiva da competência individual sobre a coletiva. No geral, a abordagem “competência organizacional” não é apropriada de maneira formal nas empresas. Trata-se, acima de tudo, de uma “orientação por resultados”.

Quanto ao conteúdo desses resumos de teses, esses admitem a existência de uma Pedagogia das Competências como realizadora de uma educação concatenada às mudanças no mundo do trabalho, e a partir dessas, a vida dos sujeitos.

Mediante ao que foi depreendido nesse levantamento, observamos a não problematização das formações pautadas na lógica das competências. Os

³ Ver Brasil (1997, 1998 e 2000) e Unesco (1998).

resumos mostram a naturalização da formação de um profissional para a “competência” capaz de atender as demandas apresentadas pelo mercado.

Na área da educação permanecia um tratamento similar, visto que a maioria dos resumos trata das competências de forma técnica e procedimental. Limitam-se à busca por competências profissionais que melhor credencie para uma inserção no mercado de trabalho. Sua marca principal depõe pela busca por competências e habilidades para a organização, a especialização e o aperfeiçoamento do trabalho.

Em um dos resumos publicados no banco de teses da Capes, Souza (2008) confirma a análise apresentada, ao afirmar que:

A importância do estudo científico se justifica pela necessária contribuição do Assistente Social atuando na Educação Escolar, cujo contexto político e pedagógico apresenta múltiplas demandas, saberes e relações, e quando se vivencia na atualidade um quadro social e educacional com palavras de ordem em formação, como inclusão, empoderamento, competência, que exigem outros especialistas no cenário escolar para trabalhar com as variadas expressões da questão social. (p.01).

Sob uma perspectiva bastante semelhante, outro resumo, por exemplo, aponta a necessidade do desenvolvimento de competências, habilidades exploratórias e criativas como subsídio da própria formação e das atividades pedagógicas, criando uma cultura de pesquisador da docência, organizando informações que incentivem o aperfeiçoamento das ações na modalidade virtual (MOTTA, 2011).

No segundo perfil, os resumos de teses questionam a formação por competências, quando utilizadas como sinônimo de qualificação profissional. Nesse caso, os objetos de estudo revelaram, de forma marcante, discussões balizadas por uma formação marcada na crítica aos processos de formação que utilizavam a noção das competências como referência.

Ao nos referirmos à área da educação, esses resumos, de modo idêntico às análises anteriores, problematizam o entendimento da formação por competências, compreendendo-a sob as referências do pragmatismo, tendo como marca, ações instrumentalizadas e que se pautam no imediato. Essas prévias

constituem elementos insuficientes para se assumir uma formação ampla e reconhecida que atenda os sujeitos no conjunto de suas necessidades.

De acordo com essas assertivas, Teixeira (2011) assinala que:

...buscou-se identificar junto aos sujeitos envolvidos e/ou relacionados com o centro profissionalizante de ensino (SENAI) a maneira como vem sendo conduzida a formação do trabalhador industrial, e em que medida essa formação vem atendendo às premissas do regime de acumulação flexível. Demonstraram-se os limites políticos, epistemológicos e pedagógicos dessas regulações, propondo o resgate de um referencial histórico-crítico para a educação profissional comprometida com a classe trabalhadora. A pedagogia das competências é enunciada pelo SENAI como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos profissionais. No entanto, este estudo nos revela que a noção de competência é limitada em relação à perspectiva da formação humana e construção de uma concepção transformadora de mundo. Por isso, considera-se a pesquisa, de cunho reflexivo e incitador para a construção de propostas que levem em conta a educação profissional como formação humana e como práxis transformadora das relações trabalho/educação. (p. 22).

Nesse ínterim, destacamos os resumos de teses, defendidas por Araujo (2001) e Ramos (2001) que, de uma forma geral, contribuíram nessa perspectiva questionadora em relação aos processos de qualificação e formação profissional, e ao sentido de uma formação dos sujeitos, predestinada às demandas do mercado. Suas análises ajudam a explicar o sentido conceitual da noção das competências, além do papel formativo da sua pedagogia (Pedagogia das Competências).

Falamos, nesse caso, de um franco processo de problematização da formação por competências e à sua materialidade no meio social. A discussão do termo é associada à necessidade de uma qualificação profissional e ao papel do Ensino Médio enquanto nível de ensino para sua operacionalização.

Portanto, preponderante nessa perspectiva questionadora que faz crítica a essa Pedagogia das Competências e particularmente à sua lógica reducionista, presente no processo de formação dos sujeitos, visto que reivindica uma formação ampla e contempladora do conjunto das necessidades humanas.

Como exemplo, os resumos de teses, que abordam a institucionalização das competências a partir da EAD e do Processo de Bolonha, servem como

exemplo do aperfeiçoamento e refinamento de uma formação por competências que nega aos sujeitos o seu desenvolvimento na amplitude das suas potencialidades.

Ainda na análise dos resumos, a pesquisa de Mitter (2006) evidencia que a formação escolar, oferecida aos futuros trabalhadores, é condizente com as exigências dos novos postos de trabalho, tendo em vista as características do capitalismo na sociedade neoliberal. Apresenta a hipótese de que a escola, em especial a do Ensino Médio, não está sendo o local de desenvolvimento das potencialidades e competências do futuro trabalhador.

Garcia (2013) adianta que houve um esvaziamento do sentido das competências como desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, passando a ser compreendida como competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional. Um currículo, nessa perspectiva comportamental, afasta-se de uma educação que tenha como dimensões estruturantes a cultura, a ciência, o trabalho e a tecnologia.

A metodologia preponderante no conjunto dos resumos foi o estudo de caso e a abordagem do tipo qualitativa. Houve destaque entre os diversos instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e pesquisa bibliográfica.

Ressaltamos que outros instrumentos de coleta, como a entrevista estruturada, questionário e a produção de filme, foram verificados em alguns resumos de teses. Do mesmo modo, os estudos etnográficos e comparativos tiveram presença bastante reduzida nesses resumos.

Quanto à análise dos dados, esta se pautou, principalmente, na utilização da análise de conteúdo e, em menor proporção, na análise do discurso, a partir das variadas formas de coleta de dados aqui mencionadas. Também encontramos resumos que não apresentaram uma opção metodológica definida, o que impediu a sua inclusão na presente análise.

As referências teóricas dos resumos, de acordo com os perfis apresentados no início desta seção, ora apresentavam a crítica ao pragmatismo, e aos processos de formação imediata ao mercado de trabalho, ora conservavam

a lógica liberal-pragmática e seus processos de formação, baseados na noção das competências ou em sua pedagogia.

Quando observamos o levantamento dos resumos de teses de forma sintética, seus resultados expressam que o conjunto das análises revela que nesses dez anos tem prevalecido o tratamento do termo “competências” sob o entendimento de uma concepção de formação marcada pela reprodução de uma formação instrumental a partir das necessidades apresentadas pelo mercado e, portanto, pela busca por competências necessárias para a atividade prática.

Nesses resumos, não se verifica a associação da formação por competência a processos formativos que se comprometem com o aprimoramento da formação dos sujeitos, mas os articulam ao instrumentalismo e ao pragmatismo como referências nos processos educativos, tentando compreender o seu funcionamento e as suas leis, além de suporem neutralidade política no processo.

Essas pesquisas expõem, ainda, uma gradativa diminuição de questionamentos a esse modelo de formação, apresentando um aparente refluxo, e/ou diminuição desse debate, o que não pode ser entendido como o desaparecimento. As pesquisas avançam, entretanto, de forma bastante tímida apontando para uma formação ampliada dos sujeitos, reivindicando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como elementos necessários para a formação humana.

É possível afirmar que os resumos de teses analisados apontam para a necessidade de redirecionamento na concepção política dos processos formativos no sentido de uma pedagogia atrelada às necessidades sócio-culturais dos sujeitos.

Tal qual sugere Kuenzer (2002) quando adverte sobre a necessidade de desenvolver a capacidade de articular efetivamente conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando a compreensão de que o simples domínio do conhecimento por parte do operador, seja tácito e científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de *práxis*.

De uma forma geral, a categoria “trabalho” precisa ser analisada como uma produção coletiva e de distribuição igualitária. Essa condição, que se contrapõe à forma capitalista de produção, aponta para a constituição de novas relações

sociais e de um projeto de homem novo. Trata-se de opor-se a uma visão reducionista, utilitarista, atrofiadora e, essencialmente, restritiva de formação humana (CIAVATTA, 2005).

Os perfis analisados definem os rumos assumidos por essa discussão ao longo de dez anos. A formação que teve como base as competências, ou a pedagogia das competências, foi compreendida como um projeto liberal que imprime a lógica da formação pragmática com interesse de atendimento aos requerimentos do mercado.

Consideramos necessária a articulação da educação ao trabalho, mas no sentido da realização dos sujeitos, para além das demandas e requerimentos do mercado.

Diante do levantamento dos resumos de teses, avançamos no processo de compreensão da relevância das competências, além de apontarem elementos nas pesquisas que contribuem na definição do objeto, do método e das referências, que justificam a presente tese, que se propõe a analisar as influências da Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos docentes de uma escola de ensino médio do estado do Amapá.

A próxima seção é marcada pela construção dos processos de formação humana e, particularmente, pelas transformações no cenário produtivo a partir do processo de reestruturação do sistema capitalista. Essa análise é necessária como forma de compreender as bases fundamentais inerentes à pedagogia das competências e à sua proposta formativa como reflexo das necessidades de reorganização do próprio capital.

2 REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO PRODUTIVO

Esta seção tem a função de ampliar o presente debate proposto nesta tese, visando identificar o contexto de origem da Pedagogia das Competências. Para isso, iniciamos com a análise da concepção de formação da Teoria do Capital Humano (THC), além da contextualização da readaptação da TCH no processo educacional orientando a constituição da Pedagogia das Competências.

Em seguida, o modelo de administração científica taylorista é apresentado de forma analítica junto às contribuições do fordismo, para a compreensão das transformações recentes nas formas de pensar a formação dos sujeitos e o mundo do trabalho de uma forma geral.

Finalizamos com a exposição do processo de reestruturação produtiva e a perspectiva toyotista junto à institucionalização da noção das competências no Brasil, demonstrando a sua influência nos processos de formação dos sujeitos. Além disso, apresentamos a perspectiva do trabalho e da formação humana como possíveis saídas para uma formação correspondente ao conjunto das necessidades humanas.

2.1 CRISES DO CAPITALISMO: contexto para análise dos processos de formação humana

Iniciamos esta análise, a partir do entendimento de que as crises possuem papel fundamental nas mudanças nos processos de formação dos sujeitos, por necessitarem da reorganização dos perfis, necessários à recuperação das taxas de lucro afetadas pela crise. Fizemos referência, nesse caso, à inserção da noção das competências no ensino e nos processos de formação. A pedagogia das competências, portanto, surge como resposta do capital às suas crises econômicas.

Na compreensão do processo de crise do capital, recorreremos à base de significado do vocábulo “crise”. O dicionário de política o trata como processo de desequilíbrio social a partir de mudanças repentinas na sociedade que desembocam em incertezas na sociedade. Bobbio (1998) apresenta que:

Chama-se Crise [...] a uma mudança qualitativa em sentido positivo ou em sentido negativo, a uma virada de improviso, algumas vezes até violenta e não prevista no módulo normal, segundo o qual se desenvolvem as interações dentro do sistema em exame. As Crises são habitualmente caracterizadas por três elementos. Antes de tudo, pelo caráter de subitaneidade e por vezes de imprevisibilidade. Em segundo lugar, pela sua duração normalmente limitada. E, finalmente, pela sua incidência no funcionamento do sistema. A compreensão de uma Crise se funda sobre a análise de três fases do estado de um sistema; a fase precedente ao momento em que se inicia a Crise, a fase da Crise propriamente dita e, por fim, a fase depois que a Crise passou e o sistema tomou um certo "módulo" de funcionamento que não se identifica mais com o que precedeu a Crise. O significado referente ao termo crise é refletido em suma, sob um contexto de turbulências e mudanças, ainda que de maneira bastante genérica e sem referências profundas quanto aos seus impactos e transformações sociais. (p. 305).

Quando o vocábulo em questão é trazido para o viés econômico, as análises teóricas adquirem distintos significados, dentre os quais remetemos à compreensão das transformações no sistema capitalista como mecanismo desafiador e revigorante para a sua própria sociabilidade. Nesse sentido, submetemos o entendimento das crises como fases de destruição criadora, expondo que ao desestabilizarem a realidade social, são resolvidas pelo próprio sistema, num processo de autosuperação e organização de uma "nova" ordem social (SCHUMPETER, 1982).

Em outra perspectiva, Gramsci (2002) apresenta o conceito-chave para o estudo da crise capitalista, onde a relaciona com a lei da queda tendencial da taxa de lucro. Em sua abordagem, o autor esclarece que os desenvolvimentos de longo prazo da economia capitalista sobressaem-se em relação às oscilações econômicas.

A ideia da crise do capital é entendida como forma de estabilização do sistema pela via da influência do Estado para a sobrevivência do capitalismo. A crise é também ressignificada como processo de instabilidade social e política do sistema econômico, refletindo em uma "nova" face do capitalismo.

Altvater (1987) confirma esses pressupostos, ao analisar a crise a partir de duas perspectivas: distintas e antagônicas. Aponta que a primeira baseia-se numa estabilidade substancial do desenvolvimento capitalista com base na organização

da economia e na progressiva estatização da sociedade; e a segunda marcada pela desestabilização da economia e da sociedade na fase da “crise geral do capitalismo”.

O capital, portanto, utiliza-se da crise econômica como forma de aprofundar suas conquistas em favor de sua própria sobrevivência como modelo econômico, assemelhado a um controverso processo de “purificação”, onde a retomada de um crescimento exponencial das taxas de lucro revelam-se como centralidade, tal qual analisa Altvater (2010):

[...] as crises oferecem oportunidades para “depurações” do processo de acumulação capitalista, à custa dos salários e das condições de trabalho. No século XX várias vezes verificou-se que esse efeito só pode ser obtido com duras medidas políticas de disciplina e opressão dos trabalhadores, durante a era do fascismo e do nacional-socialismo e em muitos países do terceiro mundo. O efeito decisivo da ‘crise depuradora’ é o aumento da taxa de lucro. Estimula-se a dinâmica de acumulação do sistema. A taxa de lucro é, portanto, a grandeza de controle do sistema econômico. (p. 43).

Esse contexto de crise, por outro lado, revela a emergência de um cenário de fragilidade política do capitalismo, e se tensiona, por conseguinte, a possibilidade de superação estrutural do sistema de produção, a partir do processo de organização dos trabalhadores e da luta de classes.

Altvater (2010) considera importante a mobilização social como resposta à desestabilização econômica e às condições expostas de precarização do fazer laboral. Assim, a organização dos trabalhadores para o enfrentamento da crise pode ter sua compreensão estendida para o enfrentamento ideológico e reflexivo sobre as bases estruturantes do sistema capitalista.

Portanto, crises econômicas refletem a instabilidade das relações de livre comércio e do capitalismo. Nesse momento, a intensificação nas relações de comércio e uma “nova” morfologia do trabalho apontam mudanças no sistema econômico e junto a elas, necessidades de ajustes conjunturais, desde que se preserve a sociabilidade e a lógica de existência do capital.

Em nota técnica, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2011) apresenta o ponto de vista referente ao processo originário da crise do capitalismo. Em documento intitulado *A Crise*

econômica mundial e as turbulências recentes, o Dieese define que a centralidade da crise financeira não reflete o resultado de uma conjuntura específica, e sim um processo que envolve o sistema na sua totalidade.

Um elemento importante na análise do Dieese converge com a concepção de Mézáros (2011) no que se refere ao caráter histórico e multifacetado da crise do capitalismo. Esse autor aponta que a crise do capitalismo está subsumida a uma dimensão estrutural e, por isso, com elementos atípicos das demais crises do capitalismo na história.

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (MÉSZÁROS, 2011, p.89).

Podemos exemplificar esse processo a partir de uma de suas mudanças mais recentes: a crise mundial iniciada nos EUA, caracterizada como “bolha imobiliária”. Harvey (2011) a descreve a partir da necessidade do capital manter seu ritmo de crescimento, estendendo o crédito para aqueles com rendimentos mais baixos. Instituições financeiras como Fannie Mae e Freddie Mac foram pressionadas politicamente para afrouxar os requerimentos de créditos para todos. Desse modo, as instituições financeiras, inundadas com crédito, começaram a financiar a dívida de pessoas que não tinham renda constante.

Se isso não tivesse acontecido, então, quem teria comprado todas as casas e condomínios que os promotores de imóveis com financiamento estavam construindo? O problema da demanda foi temporariamente superado, no que diz respeito à habitação, pelo financiamento da dívida dos empreendedores, assim como dos compradores. As instituições financeiras controlavam coletivamente tanto a oferta quanto a demanda por habitação (HARVEY, 2011).

Diante das análises e ponderações sobre a crise do capitalismo e a organização para o seu enfrentamento, questionamos se ‘outro mundo é possível’. Isso afirma o fracasso do modelo econômico que sustenta a crise e assume a possibilidade de ‘outros mundos’ dentro ou para além do capitalismo.

Desse modo, afirmamos a possibilidade de existência de “outras formas de capitalismo”, de um capitalismo “melhor afeiçoado”, ou “purificado”, ou ainda, a perspectiva de superação do sistema econômico capitalista a partir da *práxis* revolucionária (ALTVATER, 2011).

O que se apresenta como arremate parcial ao presente debate refere-se à condição que as crises do capitalismo não desnudam uma ou outra perspectiva de sociedade. As relações históricas dos sujeitos constituem-se elementos imprescindíveis na definição do caráter das crises do capital e, portanto, ressignificam o capitalismo para a sua reprodução ou ruptura econômica e política.

Nessa perspectiva, ladeado aos processos de crise do capitalismo, os processos de formação dos sujeitos são influenciados, a ponto de requererem um perfil de trabalhador que, de forma mais objetiva, se compatibilize com as premissas atuais da economia de mercado.

De uma forma geral, essas crises revelam um processo de repaginação do tipo de trabalhador necessário naquele momento histórico. Elas expressam em seu contexto de mudança, nas relações de trabalho, um determinado tipo de formação oferecida aos trabalhadores, fundamentada no saber-fazer pragmático, utilitário e, portanto, distante do conjunto das suas reais necessidades. Trata-se de considerar a pedagogia das competências como objeto central enquanto processo de formação.

Portanto, se as crises apresentam uma base política-econômica, e têm como resposta esperada o aumento das taxas de lucro, para a solução destas é preciso pensar a forma e/ou a intensidade que se (re) produzem como alternativa para sobrevivência do sistema econômico. Na presente análise, portanto, procuramos compreender como as mudanças sociais e políticas, causadas pelas crises econômicas, influenciam o perfil de sujeito, necessário para atender as demandas de produção atuais.

Analisamos, nesse momento, a Teoria do Capital Humano (TCH) como materialização dos reflexos causados pelas crises econômicas do capital. Nesse caso, a TCH constitui exemplo do protagonismo do capital ao influenciar os processos de formação dos sujeitos, inclusive no contexto escolar. Desse modo, a próxima seção avança na análise da TCH como orientadora de um processo

adaptativo do capital nos processos de formação orientados pelo modelo produtivo em sua “nova” fase de reprodução.

2.2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO⁴: reclames e readaptações do capital na concepção dos processos formativos

Na compreensão do capitalismo como sistema social hegemônico e sua influência nos processos de formação dos sujeitos, consideramos importante analisar o significado dos vocábulos capital e capitalismo. Para tanto, recorreremos, antecipadamente, ao dicionário *Vocabulário da Política* (2010), com o objetivo de apresentar o significado de alguns termos utilizados nesta seção.

O significado da palavra “capitalismo⁵” se apresenta como um conceito exclusivamente econômico, pois significa um modo de produção que caracterizou um largo período da evolução econômica do mundo ocidental. Marx, portanto, começou a conceber sua contribuição à filosofia e a falar de um “modo capitalista de produção” e de uma “sociedade burguesa”, mais do que em capitalismo, dando origem à dimensão contemporânea desse conceito (NOGUEIRA, 2010).

Para Marx, o Capitalismo se baseia na relação entre trabalho assalariado e capital, exatamente na valorização do capital por meio da mais-valia extorquida do trabalhador. O Capitalismo consiste, portanto, num modo de produção baseado na extorsão da mais-valia por meio do mais-trabalho do trabalhador, que é “explorado” porque é obrigado a vender “livremente” a sua força trabalho a quem possui o dinheiro e os meios de produção (o proprietário). “O processo de produção capitalista não produz somente mercadoria e mais-valia, mas produz e reproduz a própria relação capitalista: de um lado, o capitalista e, do outro, o operário assalariado” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

Sob uma perspectiva semelhante, o termo *capital*⁶ faz referência à riqueza ou valores disponíveis. Refere-se ao conjunto de bens produzidos pelo homem

⁴ Segundo Cattani (1997), a Teoria do Capital Humano é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Seu prestígio é cíclico. Com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional.

⁵ Conceito retirado do vocabulário da política (NOGUEIRA, Octaciano. *Vocabulário da política*. Brasília: Senado Federal; Unilegis, 2010).

⁶ Significado retirado do dicionário eletrônico Aurélio (HOLLANDA, 2004).

que participam da produção de outros bens (basicamente, máquinas e equipamentos); ou ainda como recursos monetários investidos ou disponíveis para investimento (AURÉLIO, 2004).

Ao partir para uma compreensão teórica do termo capital, Marx (2008) afirma nos seus manuscritos econômico-filosóficos que o capital constitui o *poder de governo (Regierungsgewalt)* sobre o trabalho e os seus produtos. O capitalista possui esse poder, não por causa de suas qualidades pessoais ou humanas, mas na medida em que ele é proprietário do capital. O *poder de comprar (kaufendeGewalt)* do seu capital, a que nada pode se opor, é o seu poder. No outro extremo dessa compreensão, Smith (1996) afirma que o capital constitui certa quantidade de *trabalho armazenado* e posto de reserva.

O sistema capitalista, por sua vez, constitui modelo de desenvolvimento econômico, com base na qualificação dos meios de produção e no respectivo lucro. Nessa perspectiva, a Teoria do Capital Humano (TCH) pode ser compreendida como produto inspirador da lógica capitalista e expressão das suas necessidades naquele momento histórico. Tem a ver com a formação do trabalhador produtivo para o capital e, portanto, para a reprodução de sua sociabilidade.

Tanguy e Ropé (1997) informam que a noção de competências é construída sob a promessa de conciliação de saberes teóricos e práticos, como forma de superar uma histórica dicotomia do pensar e fazer no trabalho, além de formar uma classe trabalhadora “intelectualizada” e dotada de elementos formativos necessários para o trabalho e para a vida.

Eles supõem, portanto, a fundamentação por conhecimentos teóricos, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas no ofício do trabalho (TANGUY; ROPÉ, 1997). No entanto, essa promessa é quebrada na medida em que no contexto do trabalho, são requeridos somente conhecimentos técnicos e instrumentais, demandados pela empresa.

Diante do exposto, compreendemos que a TCH é revigorada na pedagogia das competências, ao afirmar mudanças na forma de se produzir e naquilo que constitui conteúdo necessário para qualificação dos trabalhadores.

A pedagogia das competências, ainda que apresente nos seus documentos formuladores⁷, é uma formação disposta a conciliar o trabalho e os conhecimentos teóricos, sendo que no contexto prático predispõe-se a uma formação que aproveita o pragmatismo⁸ como linha teórica, e é orientada pelo tecnicismo pedagógico⁹. A presença dessas características na pedagogia das competências articula e renova a TCH, apontando-as como saídas necessárias para a promoção de um trabalhador adequado a uma “nova” realidade.

As proposições da TCH se revelam nos anos 1950 e 1960, como busca pela associação da teoria econômica aos pressupostos fundantes do capitalismo. Diversos autores como Shultz (1973), Friedman e Becker (alguns dos principais formuladores da TCH) aproximam o discurso do crescimento à concepção do “capital humano”. Este que passa a constituir-se na teoria do crescimento, embora algumas discussões apontassem a impossibilidade de mensurar a contribuição da educação ao crescimento econômico (ALTVATER, 2010).

Contribuímos no entendimento da TCH e afirmamos que um acréscimo de conhecimentos técnico-instrumentais na formação dos sujeitos resultaria em um trabalhador “habilidoso”, dotado de conhecimentos técnicos para a produção na empresa.

Nessa vertente, o componente da produção, decorrente da instrução, seria um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em bens de produção (SCHULTZ, 1973).

A TCH, no contexto educacional, insere-se diante do processo de industrialização brasileira e na opção pelo desenvolvimentismo¹⁰ como filosofia e

⁷ Como exemplo, verificar Unesco (1998).

⁸ Para James (1985, p. 18), o termo *pragmatismo*, derivado do grego *prágma*, significa *ação*, indicando que as nossas crenças são, na verdade, regras de ação, pois, para evidenciarmos o nosso pensamento, é preciso conhecer os efeitos práticos positivos dos objetos que nos interessam. Para James (1974), o método pragmático propõe uma atitude de olhar para além das “categorias” e de procurar por frutos, consequências e fatos, pois ele nega a possibilidade do conhecimento verdadeiro, objetivo.

⁹ De acordo com Fidalgo e Machado (2000) trata-se da concepção e prática pedagógica que privilegia as técnicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem, submetendo a análise do sucesso desse processo à avaliação da qualidade e quantidade dos meios técnicos didáticos utilizados. É uma visão reducionista e empobrecedora do processo de ensino-aprendizagem, pois obscurece a dimensão subjetiva e à ação dos sujeitos que dele participam, alunos e professores.

¹⁰ Entre os anos 1930 e 1970, o Brasil e outros países latinoamericanos cresceram em ritmo extraordinário. Eles se aproveitaram da fragilidade do centro nos anos 1930 para formular

perspectiva de desenvolvimento do País. Essa linha desenvolvimentista considera importante a superação das formas agrícolas e rudimentares de desenvolvimento, além de uma maior participação do Estado na economia e na proteção ao capital industrial nacional em detrimento do estrangeiro.

Bresser-Pereira (1963), importante formulador de pressupostos da reforma do Estado capitalista, analisa o desenvolvimentismo a partir de:

[...] uma maior participação do Estado se impunha como condição de um maior desenvolvimento. Um determinado grau de intervenção do Estado na economia, planejando-a e realizando investimentos em setores básicos como os serviços públicos, a indústria do aço, do petróleo, na verdade não criava embaraços ao desenvolvimento capitalista, mas era condição para que este se efetivasse. A industrialização, a superação da fase agrícola e semifeudal em que nos encontrávamos, o crescimento rápido e contínuo de nossa economia não seria possível se as empresas e Estado não se aliassem na realização de uma obra comum, se ao último não fosse confiado um papel maior do que vinha tendo na promoção do desenvolvimento nacional. (p. 17).

Junto à superação desse projeto desenvolvimentista, exacerba-se a partir dos anos 50, a perspectiva nacionalista. Representada principalmente pelos empresários industriais, pautava-se na proteção da indústria nacional contra a concorrência estrangeira, a partir do controle de investimentos externos no país (BRESSER-PEREIRA, 1963).

Desse modo, o contexto histórico da TCH, seguindo a linha desenvolvimentista, enfatiza que a necessidade de investimentos, em bens de produção, elevaria a economia e os lucros, desenvolvendo o conjunto da sociedade. No entanto, a produção de capital como estratégia para mobilidade social aos sujeitos não é concretizada.

Frigotto (2012) analisa a Teoria do Capital Humano como uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, é uma

estratégias nacionais de desenvolvimento que, essencialmente, implicavam a proteção da indústria nascente nacional (ou industrialização por substituição de importações) e a promoção de poupança forçada pelo Estado. Além disso, julgava-se que o Estado deveria fazer investimentos diretos em infraestrutura e em certas indústrias de base cujos riscos e necessidades de capital eram grandes. Essa estratégia foi chamada de “**nacionaldesenvolvimentismo**”. Esse nome tinha por objetivo enfatizar que, em primeiro lugar, o objetivo básico da política era promover o desenvolvimento econômico e, em segundo lugar, para que isso acontecesse, a nação – ou seja, os empresários, a burocracia do Estado, as classes médias e os trabalhadores unidos na competição internacional–precisava definir os meios para alcançar esse objetivo no âmbito do sistema capitalista, tendo o Estado como o principal instrumento de ação coletiva (BRESSER-PEREIRA, 2010)

relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação pela classe detentora, privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender, para sobreviver, a sua força de trabalho física e intelectual.

Os processos de formação dos sujeitos, na perspectiva da TCH, alteram a concepção de qualificação dos trabalhadores, ao compreendê-la marcada por elementos utilitários¹¹ para o desenvolvimento produtivo. A educação também passa a se constituir um setor importante na materialização do discurso da TCH, aliada à perspectiva desenvolvimentista.

Nesse contexto, os processos pedagógicos inserem-se no âmbito da “fundação” de uma pedagogia derivada das demandas do capitalismo. Na conciliação desse modelo ao contexto escolar, ocorre numa formação técnica e instrumentalizada que prioriza as orientações dos setores produtivos em detrimento de uma formação dos sujeitos que tenha como foco a amplitude das suas necessidades humanas.

É nessa perspectiva que nos anos de 1950 a 1970, a educação passa constituir-se espaço para a emergência de uma visão produtivista com uma organização de acordo com os postulados do taylorismo-fordismo, mediante a chamada “pedagogia tecnicista”. Essa pedagogia parte da transferência dos mecanismos de objetivação do trabalho, vigentes nas fábricas para as escolas. (SAVIANI, 2005)

¹¹ De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), o termo Utilitarismo não é um termo de significado unívoco e preciso. Usado inicialmente por J. Bentham e por S. J. Mill para denotar o próprio sistema de ética normativa e adotado para toda concepção ético-política, o termo, ao longo do tempo, assumiu uma notável variedade de significados seja de natureza fatural, seja de caráter normativo. Apesar do termo Utilitarismo ser frequentemente usado para designar distintas teorias, não há dúvida de que seu uso mais comum designa um conjunto de doutrinas normativas que tem um conceito comum, o qual afirma que a justificção moral de uma ação depende exclusivamente de sua utilidade, ou seja; do valor das consequências a ele conexas. Uma primeira e importante distinção entre as doutrinas que têm em comum este conceito normativo é a que existe entre o Utilitarismo entendido como *método deliberativo* ou *processo decisório* e o Utilitarismo entendido como *sistema ético*. A ação que o sujeito deverá escolher é, portanto, aquela que apresenta a máxima utilidade esperada (*maximum expected utility*). Esta é concebida como uma função do valor das consequências multiplicado pela probabilidade em que as estas se verifiquem. Definir esta função de maneira exata torna-se um problema extremamente complexo porque comportar poder comensurar e, portanto, determinar valores numéricos para duas grandezas de natureza extremamente diversas, como o valor de um evento e a probabilidade em que o mesmo se verifica sempre que certa ação é realizada. Deste problema ocupa-se a disciplina conhecida como "teoria da decisão" e, de modo particular, a área chamada "teoria da utilidade" (*utility theory*).

A noção das competências, portanto, apresenta visíveis inspirações tanto a partir da TCH quanto nas suas formas de materialização na educação (vide pedagogia tecnicista). A tentativa de conciliação dos processos teóricos e práticos, em vista ao mundo do trabalho, é reveladora desse processo.

Como diz Araujo (2005), algumas características da realidade que marcam a pedagogia das competências na sua origem e que favorecem a sua divulgação podem ser apontadas a partir da crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações; e o avanço das políticas neoliberais no mundo.

Nesse momento, questionamos a viabilidade desta TCH para a formação dos sujeitos. Podemos indagar sobre que perspectiva de formação a TCH e o seu projeto de sociedade estão atrelados? Na formação dos sujeitos, os requerimentos das empresas privadas coincidem com as demandas da sociedade? Um modelo de educação, pautado numa formação técnico-instrumental, é capaz de atender o processo de realização do conjunto das necessidades dos sujeitos?

Nesse caso, assinalamos que não admitimos a cumplicidade da educação com a produção e valorização de capital, e sim a reconhecemos como processo necessário para uma formação ampliada dos sujeitos, que os contemple no conjunto de suas necessidades formativas para uma inserção não subalterna na vida social.

Entendemos, portanto, que a TCH não é compatível com a formação ampliada dos sujeitos, que os contemple nas suas diversas necessidades. Nesse caso, Altvater (2010) analisa que não se pode refutar que a educação, a qualificação e o saber das pessoas são imprescindíveis para a produção de bens e serviços na sociedade do conhecimento, mas é possível refutar que a educação é uma espécie de investimento em capital humano.

Altvater (2010) acrescenta que a educação individual não é nada sem a educação de todas as outras pessoas, em uma sociedade baseada na divisão do trabalho. A renda de uma pessoa não pode ser atribuída ao capital humano, pois

ao contrário não haveria pessoas altamente qualificadas com uma renda reduzida e outras sem formação com uma renda muito alta.

Seguindo a mesma via sobre o decréscimo sócio-cultural que esta formação reduzida expõe os sujeitos, Belluzzo (2014) afirma que a visão simplista da educação obscurece a tragédia cultural que ronda o Terceiro Milênio. A especialização e a “tecnificação” crescentes despejam no mercado, aqui e no mundo, um exército de subjetividades mutiladas, qualificadas sim, mas incapazes de compreender o mundo em que vivem. Os argumentos da razão técnica dissimulam a pauperização das mentalidades e o massacre da capacidade crítica.

Ainda que os princípios do TCH sejam revelados sob um processo de acumulação de renda e inserção socialmente qualificada dos sujeitos, seus efeitos reais podem ser avaliados como insuficientes na garantia de uma qualidade de vida referenciada para o conjunto dos sujeitos.

Vale registrar é que três décadas depois, a TCH não surtiu o efeito esperado, ao contrário, concentrou-se mais riqueza, capital e ampliou-se a pobreza. O ideário do **capital humano** está inserido na crença da possibilidade do pleno emprego e, portanto, de uma perspectiva de integração social dentro de uma sociedade contratual. Emprego este que é mais que ter um trabalho, pois os sindicatos organizados e um avanço na legislação garantem ao trabalhador a possibilidade de programar, ainda que explorado, seu futuro (FRIGOTTO, 2009).

Se a compreensão da TCH se demonstra insuficiente para refletir de forma ampliada o processo formativo dos sujeitos, no entanto, a sua base explicativa apresenta a necessidade de revisão ampliada a partir do contexto de administração e gerência do Estado. Diante da tentativa de analisar esse processo sob maior amplitude, apresentamos a seguir os modelos de administração científica (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo), a sua participação nos processos formativos e na articulação com a pedagogia das competências, além de sua presença, tardiamente, introduzida no cenário brasileiro.

2.3 O MODELO TAYLORISTA E O CAPITALISMO EM “NOVA” FASE REPRODUTIVA

A conjuntura do capitalismo aponta para a uma série de transformações no mundo do trabalho. O modelo taylorista e sua lógica organizativa denotam um processo de mudanças no capitalismo, limitando o trabalho como instrumento de emancipação dos sujeitos, o que aprofunda a separação entre os que pensam e executam as tarefas oriundas do trabalho.

Esse modelo surge com a promessa da modernização, do combate ao desperdício no labor e, portanto, do aumento da produção no cenário industrial. Afirmamos, com isso, que um modelo de gestão, pautado na eficiência produtiva, aumentará progressivamente os lucros das empresas. Por outro lado, o modelo taylorista e o fordismo, ao estabelecerem um franco processo que coisifica a força de trabalho dos sujeitos, os expõe a uma formação instrumentalizada de base unilateral (pois privilegia, por exemplo, nos processos formativos, apenas as demandas da produção).

O taylorismo e o fordismo não se limitaram apenas à questão disciplinar no interior da fábrica. Eles incorporaram um projeto social de suposta “melhoria das condições de vida do trabalhador”. No entanto, seu projeto social revela seus limites à assimilação do saber e da percepção política do trabalhador para a organização do trabalho fabril (HELOANI, 2008).

O taylorismo emerge a fim de formular princípios e estabelecer processos padronizados que permitissem o aprimoramento técnico do controle da gestão. Os empregados tinham de ser cientificamente colocados em serviços em que os materiais e as condições de trabalho fossem cientificamente selecionados, sob uma atmosfera de cooperação entre a administração e os trabalhadores (TAYLOR, 1990).

O modelo taylorista direciona-se para a otimização do trabalho, revelado numa racionalização mais apurada do tempo de execução. É notada marcadamente a distinção intelectual entre os que elaboram e executam as atividades laborais, caracterizando a necessidade de instrumentalização de parte de sua mão de obra.

Taylor (1990) assinala que seus princípios norteadores estão pautados na:

[...] substituição do critério individual do operário por uma ciência. Seleção e aperfeiçoamento científico do trabalhador que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado em vez de escolher ele os processos e aperfeiçoar-se por acaso. Cooperação íntima da administração com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente ao critério do operário. (p.95).

A organização do trabalho no taylorismo considera necessário intervir na própria organização do processo da produção e, portanto, na gestão da divisão funcional do trabalho, decompondo-o em operações elementares. Com isso, confirma-se o 'divórcio' entre o escritório de métodos, responsável pelo trabalho de estudo e de preparação da ação produtiva, e o grupo encarregado da produção, nesse caso, os trabalhadores diretos (MACHADO, 2007).

O fordismo assemelha-se ao taylorismo na tentativa de responder as demandas econômicas de recuperação das taxas de lucro, apresentadas pela crise do capital. De acordo com Heloani (2008), o fordismo consolida-se na década de 1940 e reformula o projeto de administrar individualmente as particularidades de cada trabalhador no exercício dos tempos e movimentos. Para tal fim, preconizará limitar o deslocamento do trabalhador no interior da empresa.

A perspectiva fordista acrescenta particularidades ao modelo taylorista. Atende os requerimentos dos setores produtivos sob uma formação tácita que reflete sua limitação aos aspectos técnicos e específicos do labor.

O trabalho seria dividido de tal forma que o trabalhador pudesse ser abastecido de peças e de componentes de montagem por meio de esteiras. A administração do tempo de execução das tarefas ocorreria de forma coletiva, pela adaptação do conjunto dos trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira (HELOANI, 2008).

Frigotto (2003) para complementar, afirma que o fordismo apresenta como características centrais a organização do trabalho, fundada numa produção de base rígida, divisão específica das funções no trabalho, além de um limitado nível de conhecimento para uma determinada composição da força de trabalho. Essa caracterização constrói-se sob um regime de acumulação que compatibiliza produção e consumo em grande escala.

Destacamos, também, a necessidade em racionalizar as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o desperdício na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho. A intensificação do trabalho e conhecimentos dosados nos processos de formação dos trabalhadores constituíram características reveladoras do Fordismo e do Taylorismo e de suas bases.

Na medida em que as necessidades de “bem estar social”¹² – *WelfareState* –(como na saúde, educação e treinamento de uma força de trabalho diferenciada), não podem mais serem oferecidas, a crise do fordismo aponta o esgotamento desse paradigma. Esse esgotamento é comprovado na desaceleração do crescimento da produtividade (COGGIOLA, 2010).

Podemos dizer que no fordismo a sua crise decorre da descontextualização de suas próprias características, como na necessidade da desaceleração na sua produção *homogênea e verticalizada*. De uma forma geral, as contradições marcadas por essa desaceleração de crescimento apontam o esgotamento desse modelo.

A crise desse modo de regulação revelou-se, sobretudo no momento, em que as corporações econômicas verificaram a existência de capacidade excedente inutilizável em condições de intensificação da competição, obrigando-as a racionalizar, a reestruturar e a intensificar o controle do trabalho(COGGIOLA, 2010).

Portanto, esse contexto revela que – dentro de um projeto reducionista e numa proposta de formação dos sujeitos utilitária – em suma, atende aos interesses da empresa e dos representantes do capital. O contexto de formação Taylor-Fordista depõe por essa formação fragmentada em detrimento de outra que atenda a amplitude das necessidades humanas.

¹² De acordo com o vocabulário da política de Nogueira (2010), o Estado de bem-estar-social constitui a modalidade de organização econômica em que o poder público assume a responsabilidade de promover e garantir o bem estar essencial de seus cidadãos assegurando-lhes proteção contra o desemprego, além de assistência médico-hospitalar, educação universalizada e sistemas eficazes de seguridade social, além de legislação de amparo à infância, aos idosos e aos deficientes. Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) definem o Estado do bem estar (*WelfareState*), ou Estado assistencial como Estado que garante "tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade mas como direito político."

Os postulados emergentes do meio empresarial assumem uma face bastante definida ao estabelecer mudanças no tipo e/ou perfil de trabalhador. As teses da formação de um trabalhador polivalente¹³ desvirtuam os pressupostos de uma formação ampla oferecida por uma formação politécnica¹⁴, tal como os sentidos de formação humana e a formação do trabalhador.

O que trabalhamos na próxima seção percorre esse processo de reestruturação produtiva do capital, analisando os sentidos atribuídos aos processos de formação humana, e a sua influência na gestão do trabalho por competências. Analisamos na seção seguinte a forma como o processo de reestruturação produtiva do capital tem se consolidado nos anos 1990 a partir da emergência de outro modelo de administração denominado toyotismo.

2.4 REFLEXÕES SOBRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO E A “SAÍDA” TOYOTISTA

Nesta seção, apresentamos reflexões sobre a reestruturação produtiva do capitalismo, tendo como base o modelo toyotista. A presença, neste trabalho, do debate sobre o modelo toyotista possui a função explicativa de compreendê-lo enquanto resposta à crise do modelo taylor-fordista, além de analisar a formação

¹³ O termo “polivalente”, de acordo com Fidalgo e Machado (2000), diz respeito a um tipo de perfil de qualificação humana, caracterizado pela capacidade do trabalhador de se mostrar funcionalmente flexível. A essa capacidade também se atribui o nome de multifuncionalidade. Considerando o tipo de racionalidade que orienta a mudança nas organizações de trabalho atualmente de busca de superação de limites apresentados pelo taylorismo/fordismo mantendo e aperfeiçoando a reposição dos pressupostos da divisão social do trabalho, a polivalência significa um avanço apenas relativo em relação ao perfil estreito e especializado antes requerido pelo processo de trabalho.

¹⁴ O termo “Politécnica” deriva da palavra politecnia formada a partir do grego (*polus*= numeroso e *tekhnê*= artes, ofícios) e tem sido empregado na teoria pedagógica para designar a grande relevância contemporânea das atuais mudanças tecnológicas, apesar de ter sido introduzido ainda no séc. XIX, nas propostas de Karl Marx para a educação. Nesses termos, refere-se a um conceito central do pensamento pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo. Ela compreende uma avaliação crítica da visão pragmática e instrumentalista das relações entre educação e trabalho e do dualismo entre ensino geral/ acadêmico e ensino profissional que seriam expressões da divisão social do trabalho. Do conceito de politecnia surgem propostas sobre a formação onilateral (do latim *omnis*=tudo e *latus*=lado, significa desenvolvimento integral do homem) a partir da integração da teoria e prática, da cultura geral e tecnológica e das diversas dimensões do processo educativo (intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdicoetc.). Isso não significa ensinar tudo, mas orientar o processo de ensino/ aprendizagem pelo princípio ontológico da totalidade.

dos sujeitos a partir de “novos” requerimentos do mundo do trabalho, particularmente a partir da década de 1990.

Destacamos com isso, a importância do toyotismo como contexto para a ressignificação de alguns termos a favor do mercado como competências, eficiência, produtividade e polivalência. Para tanto, utilizamos como principais bases teóricas Antunes (2010), Kuenzer (2005), Machado (1997) e Frigotto (2003).

O modelo toyotista e os pressupostos referentes à reestruturação produtiva do capitalismo complementam o presente debate, analisando suas repercussões nos processos de formação humana. Informam-nos particularmente sobre o contexto de inserção das competências nas últimas décadas, contribuindo na análise da forma como foram materializadas junto a sua configuração social e política no contexto brasileiro.

2.4.1 O modelo de administração toyotista: contexto e inserção social da noção das competências

Dentro de um quadro de análise das transformações do capitalismo nas últimas décadas, introduzimos esta seção com uma reflexão que contribui para a compreensão do capital e seus processos de mudanças. Em 1995, o então chefe de Estado brasileiro – Fernando Henrique Cardoso –, analisando as consequências da globalização, aponta que *o setor informal¹⁵ absorve os choques da globalização e estimula a competitividade.¹⁶*

Essa condição revela de uma forma geral o contexto de transformações no trabalho e sua ressignificação. O trabalho é assumido pelo capital na perspectiva da competição e como objeto de acumulação de capital, tal qual a informalidade e a sua expressão de precariedade.

¹⁵ Fidalgo e Machado (2000) definem a partir de relações de trabalho precárias e a carência de mecanismos de proteção legal e social aos trabalhadores. O setor formal da economia distingue-se do mercado/ setor informal em função da existência de uma série de dispositivos institucionais de regulamentação do exercício das atividades e das relações econômicas. Entretanto, é observado uma relativa informalização do setor formal da economia em decorrência dos processos de reestruturação econômica, provocando a diluição de fronteiras entre os setores formal e informal da economia.

¹⁶ Palestra proferida pelo então chefe de Estado brasileiro Fernando Henrique Cardoso, Indian International Centre, Nova Délhi, 25 de janeiro de 1996.

Ao anunciar metamorfoses nas relações de trabalho, esse contexto apresenta ainda um importante paradoxo: trata da vigência de transformações no mundo do trabalho a partir da informalidade sob a faceta do trabalho precário; todavia, avalia o trabalho informal como estratégia de frenagem de consequências negativas da globalização na medida em que incentiva a competição de mercado.

A análise sobre essas mudanças revela o processo de reestruturação produtiva no capitalismo e a resignificação de questões relacionadas ao trabalho. O capital afirma-se como sistema de dimensões planetárias, sob uma suposta ordem mundial, mas pelas suas contradições internas, não dá conta de estabelecer a anunciada ordem na sua totalidade.

Altvater (1995) afirma que a ordem não é apenas a camada oculta em relações caóticas superficiais. A ordem é o reverso do caos – e, naturalmente, vice versa. Por isso, a imagem da ordem de um mundo uno é uma ilusão, só existe uma ordem mundial pela metade, e na outra metade existe o contrário, desordem ou caos.

O Dieese (2011), em nota técnica, afirma que as crises do capitalismo foram responsáveis por uma série de impactos sociais negativos, como a criação de empregos de baixa qualidade, a ampliação da desigualdade e da renda, e a queda dos rendimentos da massa assalariada, ainda que se considere que esses problemas já existiam como necessários para a reprodutibilidade do sistema.

Dentre o processo de crise do capitalismo, a crise do Estado de bem estar social na década de 70, destaca esse processo de ruptura, nesse caso, de uma condição marcada por políticas de assistência social do Estado, para um modelo de acumulação flexível.

Apresentamos o modelo econômico neoliberal como contexto das transformações recentes na transição de um modelo de Estado liberal-intervencionista para um Estado mínimo. Na economia, ressaltamos a alta concentração de valor, além de maiores investimentos públicos em uma economia de gerência e propriedade privada.

Harvey (2011) define o neoliberalismo como um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970, mascarada por uma retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre comércio, que legitimou políticas mais severas, destinadas a

restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem sucedido a julgar pela centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal.

As análises de Frigotto (2009) confirmam nossa análise, pois na década de 90, sob a doutrina neoliberal e mediante as reformas de Estado, a reestruturação produtiva e a privatização do patrimônio público, o governo Fernando Henrique Cardoso aprofundou e definiu o Brasil como uma sociedade de capitalismo dependente, numa plataforma de valorização do capital errático, conformada ao trabalho predominantemente simples e de baixo valor agregado. Com contrapartida filantrópica e sob a liderança de sua mulher, a antropóloga Ruth Cardoso, criou o programa *Comunidade Solidária* para cuidar da pobreza extrema.

Em contraposição, portanto, a uma participação com maior efetividade do Estado, o neoliberalismo emerge na perspectiva da necessidade de uma reforma gerencial no Estado, ao admiti-lo marcado por abusos corporativistas e pela falta de eficiência na destinação dos recursos. Isso pressupõe que uma reforma administrativa, marcada por uma gestão mais eficiente e de natureza privada, constituiria maior autonomia e liberdade ao mercado, e ao próprio Estado.

Harvey (2011) aponta que a postura de proteção assumida pelo Estado, constitui-se como um dos princípios básicos pragmáticos que surgiram na década de 1980, onde o poder do Estado deve proteger as instituições financeiras a todo custo. Esse princípio bateu de frente com o não intervencionismo que a teoria neoliberal prescreveu, e surgiu a partir da crise fiscal da cidade de Nova York, em meados da década de 1970.

Entendemos que o modelo econômico neoliberal oferece suporte para analisarmos o processo de reestruturação produtiva do capital, por constituir sua base. Trata-se, portanto de uma reorganização nas formas de produzir, ou uma “nova” lógica de produção, alterada para outra sob o rótulo da eficiência, da produtividade, do controle do trabalho e da otimização da produção de valor.

Coggiola (2010) assinala que, na década de 1990, o aumento do controle do trabalho pelo capital, constituiu-se estratégia para o aumento da produtividade e da taxa de lucro. Esse processo materializou-se na redução de tempo de trabalho necessário, na capacitação do aparelho produtivo para a flexibilidade e

na organização da produção e do trabalho, visando à intensificação desse controle.

A emergência desse processo de reestruturação (tardiamente introduzido no Brasil, principalmente a partir dos anos 1980, e com preponderância especialmente na década de 1990), requer o cumprimento de um receituário antenado à lógica da eficiência no processo de produção. Trata-se da garantia de trabalhadores polivalentes sob uma lógica de formação adequada aos requerimentos da empresa.

Os tempos do trabalho rígido e de produção em série passam a incorporar um conjunto de mudanças nos padrões produtivos, nas formas de acumulação e nas relações estabelecidas com o Estado.

A década de 1990 configura-se como auge desse processo de reestruturação, com a implantação de demandas, oriundas da acumulação flexível, com destaque especial ao ideário japonês, tendo como características, a intensificação da *leanproduction*¹⁷ com ênfase aos sistemas *just in time*¹⁸ e *kanban*¹⁹, do processo de qualidade total, subcontratação e terceirização da força de trabalho, além da descentralização da produção (ANTUNES, 2010)

Pereira e Fidalgo (2007) assinalam que:

¹⁷ Oriunda da *Toyota Motor Company* desenvolveu um sistema produtivo como alternativa à fabricação de automóveis baseada no alto volume de produtos padronizados. O Sistema *LeanProduction* emprega a minimização ou eliminação progressiva do desperdício, baseando-se em cinco princípios fundamentais: I- definição de *valor* a partir de necessidades do cliente, e com o menor nível de desperdício; II- definição de *cadeia de valor*; III- *fluxo contínuo*; IV- *produção puxada*. A partir destes quatro princípios busca-se alcançar a *perfeição* do sistema.

¹⁸ Segundo Franzoi (1997), *Just in Time* é a forma de administração da produção industrial e de seus materiais, segundo a qual a matéria-prima e os estoques intermediários necessários ao processo produtivo são supridos no tempo certo e na quantidade exata. Consiste na redução de estoques de matéria-prima e peças intermediárias, conseguida através da linearização do fluxo da produção e de sistemas visuais de informação (*Kanban*). Através dela busca-se chegar a um estoque zero.

¹⁹ De acordo com Franzoi (1997), o termo tem sido, muitas vezes, utilizado para designar o modelo japonês ou o JIT. O termo Sistema KANBAN é também, frequentemente encontrado para designar o sistema adotado pela Toyota; porém, refere-se ao sistema visual de informação utilizado para administrar o JIT. Esse sistema utilizado, pela primeira vez, pela Toyota japonesa, constitui-se de um conjunto de cartões que indica a quantidade necessária de matéria-prima ou de peças intermediárias a serem produzidas para se suprir a célula seguinte (cliente). O Kanban, tal qual introduzido pela Toyota japonesa, constitui-se de um conjunto de cartões que indica a quantidade necessária de matéria-prima ou de peças intermediárias a serem produzidas para se suprir a célula seguinte (cliente). O Kanban funciona como chamada para a quantidade a ser produzida pelas unidades anteriores, fazendo com que a produção seja acionada do fim para o início.

O processo de reestruturação produtiva teve início na década de 1970, no contexto da crise do fordismo, caracterizada pelo esgotamento econômico do ciclo de acumulação (tendência decrescente da taxa de lucro) e pela intensificação das lutas de classes ocorridas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Desde então, o mundo tem passado por profundas mudanças nos sistemas produtivos, visando, principalmente, a superação do modelo taylorista-fordista. Neste contexto de reestruturação produtiva – aqui entendida como a justaposição do taylorismo a novas modificações no processo produtivo: introdução de novas tecnologias, mudanças organizacionais, inovações gerenciais e novas formas de gestão da força de trabalho.(p. 112).

Nesse redimensionamento produtivo das relações de trabalho, adquire centralidade o modelo toyotista, caracterizado pela multifuncionalidade, “qualificação” de mão de obra, e o estabelecimento de um processo organizativo que aponta para a necessária compreensão das etapas produtivas, buscando maior otimização – *Just in Time* –, sob um processo de acumulação flexível.

Kuenzer (2005) afirma que, nesse modelo produção, se passa a exigir o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos.

Nessa conjuntura, os processos de flexibilização, desregulamentação, terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho estão presentes em grande intensidade, indicando uma realidade que ao mesmo tempo incorpora elementos de continuidade e descontinuidade; se o “fordismo” parece dominante no conjunto da estrutura produtiva e de serviços, ele também se mescla com novos processos produtivos, como consequência dos mecanismos de acumulação flexível e das práticas “toyotistas” (ANTUNES, 2010).

Todavia, é importante se considerar elementos mediadores da relação entre capital e trabalho, no sentido de compreendê-la dentro do processo de reconfiguração como prosseguimento e ruptura com os modelos de administração anteriores; o fordismo, por exemplo, ao mesmo tempo em que se revitaliza no processo de produção, por meio da desregulamentação e disciplinamento na gestão do trabalho e da produção, apresenta os mecanismos de organização produtiva, fincados na acumulação flexível, como característica do modelo de produção toyotista.

Machado (1997) analisa que a reestruturação produtiva veio valorizar a ideia de que o planejamento das organizações deveria obedecer outra lógica de gestão e ganhar um caráter estratégico. Na gestão do trabalho se busca sintonizar as competências individuais com as competências da organização, harmonizando-as com este planejamento estratégico. Isto significa promover as motivações e o engajamento dos trabalhadores na realização dos objetivos e metas da empresa. Enquanto o modelo taylor-fordista tratava da gestão de recursos humanos, a gestão por competências fala em gestão de pessoas.

As novas configurações conceituais no mundo do trabalho conformam-se em dois planos: o que se enfatiza, no plano da ordem econômica, dos conceitos ou categorias pontes, como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total; e o que revigora um plano da formação humana, pautado na pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata (FRIGOTTO, 2003).

Pereira e Fidalgo (2007) avaliam que:

o trabalhador/a requerido/a por essa nova organização do trabalho deve ser polivalente, com desenvolvimento de raciocínio abstrato, iniciativa, autonomia, responsabilidade e comprometimento para com os objetivos da empresa. Essa é uma das contradições, dentre outras, do processo de reestruturação produtiva, pois, à medida que ocorre a precarização das relações de trabalho, uma das principais consequências da reestruturação produtiva ocorre concomitantemente, a intensificação das exigências de um novo perfil de trabalhador. (p.135-136).

Essa exigência de solicitação constante – para identificar e resolver os problemas na busca da melhoria contínua – provoca um aumento das cargas mental e emocional dos/as trabalhadores/as, assim como um aumento do ritmo de trabalho. Eles/elas são chamados/as a exercer a capacidade de observação e de diagnóstico, procurando antecipar-se a qualquer acontecimento imprevisível (PEREIRA; FIDALGO, 2007).

Nesse contexto reconfigurativo, reaviva-se no processo educacional uma pedagogia de base instrumental e (neo) pragmática, que muito se assemelha ao projeto de educação tecnicista desenvolvido há décadas. Assim, uma pedagogia com fins utilitários passa a constituir uma lógica, presente nos processos

formativos, ao absorver as demandas do mercado como base em sua proposta formativa.

Frigotto (2009) analisa que a lógica das competências incorpora traços relevantes da “teoria do capital humano”, redimensionados com base na nova sociabilidade capitalista. Apoia-se na tese do velho capitalismo desregulamentado, dois séculos mais tarde, agora com base em extraordinários saltos tecnológicos que permitem ao capital regular e dominar os corpos, as mentes e até a afetividade dos trabalhadores.

O que se diz ao trabalhador é que o aumento da produtividade marginal de cada um é considerado em função do adequado desenvolvimento e utilização das suas competências, e que o investimento individual no desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado é tanto resultado quanto pressuposto da adaptação à instabilidade da vida.

O processo de reestruturação produtiva do capital utiliza-se da educação escolar como forma de reprodução e legitimação de um discurso fortemente atrelado ao mundo produtivo. É nessas circunstâncias que se perpetua, no Brasil, o discurso das competências como elemento para a formação de indivíduos, sob um perfil polivalente, esvaindo, portanto, os sujeitos de uma formação para além das diretrizes do modelo econômico.

Harvey (2011) afirma que: da mesma forma que o neoliberalismo surgiu como uma resposta à crise dos anos 1970, o caminho a ser escolhido hoje definirá o caráter da próxima evolução do capitalismo. As políticas atuais propõem sair da crise com uma maior consolidação e centralização do poder da classe capitalista.

De uma forma geral, consideramos o modelo toyotista como a (re) inauguração de um processo de mudanças profundas na concepção de formação humana no Brasil. Esse processo é desenvolvido, neste trabalho, a partir da noção das competências, como proposta de formação dos sujeitos, incorporada às práticas sociais.

Frigotto (2009) adverte que dois caminhos dominantes têm ocupado as análises das mudanças bruscas do capitalismo, hoje, existente: o retorno ao neoconservadorismo liberal, paradoxalmente denominado de neoliberalismo, e o

pós-modernismo. Ambos se assentam sobre a tese de que estamos diante de um novo paradigma de conhecimento.

No primeiro caso um paradigma pós-classista, pós-industrial, sociedade do conhecimento; e, no segundo, uma sociedade sem centros de poder e sem teorias que desvelem, além das particularidades e das singularidades, a construção e a compreensão da realidade histórica. Uma sociedade, portanto, construída e demarcada pela alteridade e pela diferença e destituída de um âmbito de universalidade historicamente construída.

De uma forma geral, as transformações no mundo da produção, mesmo quando oferecem saídas para a estabilidade do capital, expõem um processo de precariedade nas relações de trabalho a partir da flexibilidade e da minimização dos conteúdos necessários para a formação dos sujeitos na amplitude de suas necessidades.

Para a inserção nesse “novo” contexto, cabe aos trabalhadores, desaprender hábitos, comportamentos e valores, antes demandados e agora considerados inadequados. Falamos, nesse caso, da busca de suas capacidades pessoais de identificar, de entender e de antecipar problemas em situações concretas, reais e imprevistas; além de saber identificar, encontrar, integrar e aplicar informações e conhecimentos na busca de soluções novas; estar em condições de avaliar as formas de enfrentamento da realidade, de mobilizar e transferir conhecimentos de uma situação a outra; agir na execução das tarefas com perícia, eficácia, rapidez e segurança (MACHADO, 1997).

Aqui é dado destaque à emersão das competências como processo formativo em consonância com o mundo dos negócios e as mudanças nas formas de produzir e de utilizar-se da força de trabalho alheia. Isso baseado em elementos de conteúdo prático em contextos bastante específicos, que requerem maior flexibilidade e destreza dos sujeitos nas atividades, produzindo um trabalhador criativo e com “espírito de iniciativa”.

Na tentativa de finalização, consideramos os processos de formação como espaços estratégicos para a impregnação de modelos de reprodução do capital e no estancamento de turbulências a esse sistema, revigorando suas premissas fundamentais e confirmando sua capacidade de mutação num contexto em transformação.

Como forma de evitar uma inserção abrupta na discussão a respeito das competências como processo formativo contemporâneo, compreendemos a necessidade de apresentá-la conceitualmente, a partir das competências como modelo, lógica e sob uma pedagogia própria.

3 CARACTERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS:

compreendendo competência, modelo de competência e Pedagogia das Competências

3.1 AS COMPETÊNCIAS E O DEBATE SOBRE A SUA FILIAÇÃO TEÓRICA

De uma forma geral, as formulações que tomam as competências como referências para práticas educacionais têm bases teóricas pragmáticas e visam subordinar a formação dos sujeitos a uma lógica pautada no utilitarismo e na adaptabilidade²⁰, além de um apego ao racionalismo²¹. Araujo (2004) analisa que do pragmatismo há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo²², da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens “úteis” e aplicáveis.

Há uma busca por um perfil de indivíduo adequado a uma realidade extremamente dinâmica e móvel. A teoria filosófica racionalista a partir do cognitivismo²³, ao promover a decomposição e objetivação das competências, facilitou também a execução de um tratamento imediato e utilitário dado aos processos formativos (ARAUJO, 2001).

A complexidade dessa construção pode ser reforçada pela articulação histórica aos processos de formação técnica estreita, predominantes nas últimas

²⁰ Adaptabilidade. s.f. Atributo, particularidade ou característica do que é adaptável. Aptidão ou propriedade daquilo que se demonstra adaptável; que pode se adaptar. Evolução. Capacidade de sobrevivência e/ou reprodução apresentada por certo indivíduo possuidor de um genótipo específico. (Etm. adaptável - vel + bil(i) + dade). Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/adaptabilidade/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

²¹ O racionalismo é uma **teoria filosófica** que dá a prioridade à **razão**, como **faculdade de conhecimento** relativamente aos sentidos. Existem diferentes tipos de racionalismo: metafísico, que encontra um caráter racional na realidade e considera que o mundo está ordenado logicamente e sujeito a leis; epistemológico ou gnosiológico, que considera a razão independente da experiência e fonte de todo o conhecimento verdadeiro; ético, que sublinha a importância da racionalidade, respectivamente, à ação moral. Os princípios da razão que tornam possível o conhecimento e o juízo moral são inatos e convergem na capacidade do conhecimento humano (*lumennaturale*). Disponível em: <<http://www.significados.com.br/racionalismo/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

²² Imediatismo. s.m. Filosofia. Caráter do que é imediato. Maneira direta de proceder, sem mediações nem rodeios. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/imediatismo/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

²³ O **cognitivismo** enfatiza a cognição, o ato de conhecer, ou seja, como o ser humano conhece o mundo. Os cognitivistas também investigam os processos mentais do ser humano de forma científica, tais como: a percepção, o processamento de informação e a compreensão. Disponível em: <<http://www.uniriotec.br/~pimentel/disciplinas/ie2/infoeduc/aprcognitivismo.html>>. Acesso em: 22 set. 2013.

décadas que, se por um lado, reacendem as premissas dos modelos de administração científica; por outro, dizem sobre a emergência de uma formação adaptada aos “novos tempos”, ditados por novas formas de produção e formação humana.

O utilitarismo e a adaptação, portanto, passam a configurar importantes pilares do processo de formação dos sujeitos, sendo que as inspirações das competências se mostram decorrentes do pensamento liberal no que concerne ao apreço à individualização das atividades de produção e à valorização exclusiva da atividade fim do trabalho, com atenção centrada às atividades práticas, em detrimento dos processos teóricos.

Semeraro (2006) analisa que a liberalidade do pensamento sobre as competências revela a centralidade de uma filosofia “útil” e “prática”, no sentido de “refundar” o liberalismo, como modelo inigualável para o mundo, sem amarras, sem princípios, nem finalidade, cuja missão é prevenir os sujeitos do processo de miserabilização.

A influência do racionalismo sob um contexto de um cenário pragmático pode ser observada nos processos de organização do trabalho e particularmente na gestão por competências. O racionalismo assume-se na racionalização da realidade e, por conseguinte, na sua submissão a um ordenamento lógico. Os elementos referentes à construção de uma prática crítica, comprometida com princípios éticos, políticos e/ou outros de transgressão da ordem estabelecida são descartados.

Essa perspectiva buscou, mas não se mostrou capaz, assim, de capturar alguns elementos subjetivos que definem o comportamento competente, tais como: a imaginação, a criatividade e a transgressão, mostrando-se capaz, apenas, de promover a conformação dos alunos aos processos nos quais viessem a se inserir (ARAUJO, 2001).

A ideia de racionalização de processos formativos e de trabalho repercute desde Taylor, com tentativas de máxima racionalização da produção e da formação. A partir dele, outras perspectivas do racionalismo se apresentaram como o Movimento de Relações Humanas, que buscavam, por um lado, alternativas administrativas de aumento da eficiência e racionalidade e, por outro, formas de coerção às resistências ao trabalho (MACHADO, 1997).

A linha racionalista pode ter a sua presença prolongada na educação, manifestada principalmente na década de 1970 com o tecnicismo na educação. Sua presença ressoa também na elaboração dos processos formativos, mediante a Teoria do Capital Humano e a sua ideologia produtivista.

Nessa esteira, o pragmatismo influenciou esse debate ao repensar os processos voltados para a prática e a compreensão daquilo que seja realmente necessário e útil para a realização de uma tarefa. Ressalvamos que se o “prático” para uma Pedagogia das Competências “abre mão” da compreensão dos processos teóricos na formação dos sujeitos e o “útil” significa uma formação adequada ao “imediatamente útil” e não ao “socialmente útil”, como propunha, por exemplo, Pistrak (2009).

É o que Vázquez (2011) define como prático-utilitário e constitui a separação do sujeito de um objeto prático, não mais observando o lado humano. A consciência comum reduz o prático a uma única dimensão, a do prático-utilitário. Prático, portanto, é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício. ‘Imprático’ é o ato ou o objeto que carece dessa utilidade direta e imediata.

Diante das inspirações teóricas da formação por competências, os sistemas educacionais são vistos como espaços dedicados à construção de uma pedagogia com racionalidade empresarial. A formação dos sujeitos possui como marca a mobilização de conhecimentos práticos para a empresa. As orientações, demandadas para essa formação, depõem pela construção de um novo perfil de trabalhador, assemelhado a uma formação técnica e instrumental, distanciada dos princípios da perspectiva da *práxis*²⁴.

²⁴ Segundo o dicionário de política, a partir de Bobbio, Matteucci Pasquino (1998), o conceito de *práxis* representa, na história do pensamento ocidental, o elemento central de filosofias como o marxismo e o pragmatismo. Na primeira abordagem, ele significou a unificação da modificação e interpretação do mundo, conseguindo, como escreveu Dewey, identificar o “verdadeiro” e o “verificado”. Mas “verificado” não exprime aqui uma passiva adequação ao real, mas o resultado de ações nele levadas a termo (Cf. PRETI). O aprofundamento deste conceito foi no marxismo particularmente fecundo. Na primeira das teses sobre Feuerbach, Marx define a *Práxis* como atividade prático-crítica, isto é, como atividade humana perceptível em que se resolve o real concebido subjetivamente. O termo atividade nos adverte da superação do velho materialismo naturalístico, de origem. O conceito de *Práxis* exprime precisamente o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural quanto social; é por isso que Marx concebe o real como atividade sensível subjetiva. Ele tomou de Feuerbach, a perspectiva do processo histórico como resposta contínua a tirania das necessidades; mas superou o seu naturalismo estático, aportando a uma visão historicista, onde a humanidade está, como escreve Mondolfo, em luta consigo mesma, isto é, com as condições ambientais, sociais e naturais, por ela criadas e/ou

Essa aproximação do pragmatismo, do racionalismo e das competências revela ainda uma ligação ao discurso do pós-modernismo revelado por Rorty (1997), como a impossibilidade de um conhecimento verdadeiro acerca da realidade, colocando em descrédito as teorias que se propõem objetivas, além de defini-las apenas como narrativas.

Diante da análise sobre as inspirações teóricas da lógica das competências, tratamos a seguir da sua caracterização enquanto definição e utilização no contexto social. Essa análise nos possibilita compreender o sentido do termo competências e o contexto de sua utilização nos processos de formação humana.

3.2 AS COMPETÊNCIAS E SUA CARACTERIZAÇÃO: usos e definições do termo

A compreensão das “competências” no contexto social contribui para o entendimento e um aprofundamento do tema neste trabalho. De forma geral, a noção de competências surge sob a necessidade de conciliação entre saberes teóricos e práticos. Trata-se da necessidade de pensar o trabalho sob a necessidade da articulação dos saberes, possibilitando uma formação mais ampla dos sujeitos.

A noção de competência constitui-se de um sentido polissêmico marcado, portanto, por um conjunto de sentidos. Um dos seus sentidos principais a considera como: conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (TANGUY; ROPÉ, 1997).

modificadas. Se, pois, *Práxis* é identificação da mudança ambiental com a atividade humana, ela surge como autotransformação ou como atividade que se modifica a si mesma (*Práxis que se modifica*) ao modificar o ambiente. A terceira tese de Feuerbach oferece a esse respeito algumas indicações claras: é verdade que os homens são condicionados pelo ambiente e pela educação, mas também é verdade que são justamente eles que modificam as próprias condições ambientais. Vázquez (2011) complementa que a *práxis* pressupõe a formulação da unidade teoria e prática, sendo a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social. A prática não constitui determinação de qualquer atividade subjetiva, mas como fundamento profundo e necessário de um processo teórico.

As competências apresentam uma natureza polissêmica enquanto variação de sentidos, uma forma plástica enquanto alargamento de variantes a ela atribuído. Como forma de esclarecermos seus sentidos e usos sociais, destacamos algumas formas de apresentação do termo. Trata-se de diferenciar “competência”, “modelo de competência” e “pedagogia das competências”, confrontando os seus usos na contemporaneidade e as suas distintas caracterizações.

Por início, tratamos do uso social do termo competência a partir de Araujo (2000) que assinala que esse termo ganha notoriedade na década de 1970, no contexto da crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho e as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas.

Para análise da origem e do caráter histórico atribuído ao termo competência, Isambert-Jamati (1997) afirma que “competência” e os de sua família (competir, competente, competentemente) era um termo oriundo da linguagem jurídica, cabendo aos juristas atribuírem a um homem ou instituição, a competência ou não para realizar certo ato.

Como forma de substanciar teoricamente a análise, Zarifian (2001) define tal termo como tomada de iniciativa e de responsabilidade por parte do indivíduo, demonstrando inteligência prática frente às situações, transformando conhecimentos já adquiridos. Seria, além disso, a capacidade de mobilizar uma rede de colaboradores para a resolução de eventos ou incidentes, ocorridos no processo produtivo ou de prestação de serviços, partilhando responsabilidades e benefícios.

O conceito do termo, portanto, faz referência ao desenvolvimento de uma formação voltada ao desenvolvimento de habilidades práticas dos sujeitos. Sua compreensão diz respeito àquilo que é útil para a realização de uma atividade específica que, no geral, requer a apreensão de determinada habilidade técnica, sem fins de uma formação de maior amplitude para os sujeitos.

Ramos (2009) define competências dentro de um conteúdo pragmático, capaz de gerir as incertezas da formação, no sentido de administrar as mudanças

técnicas e de organização do trabalho, ajustando as demandas da empresa de acordo com o processo formativo da escola.

Portanto, o modelo de competências se apresenta como um “novo modelo” de formação, na perspectiva de solucionar os problemas acumulados pelos processos de formação técnica. Pauta-se, como já anunciado, nas premissas do pragmatismo e do *savoir-faire* (saber-fazer), tendo como referência os resultados na execução da atividade prática.

De acordo com Fidalgo e Machado (2000), o **modelo de competências** toma como base toda uma construção teórica de referências políticas e pedagógicas estruturadas a partir da noção fundamental de competência e que orienta as mudanças que atualmente ocorrem na gestão da força de trabalho e nas reformas do sistema de Educação Básica, inclusive da profissional.

Outra característica das competências toma como princípio as relações de trabalho na criação de competências atitudinais e comportamentais, necessárias para a imprevisibilidade das mudanças na realidade vivenciada. Assim, apresentam-se processos subjetivos que demandam a mobilização de recursos humanos com a qualidade prescrita pela necessidade e imediatismo das ações.

Zarifian (2001) identifica três formas de uso do modelo de competências nas organizações:

- Diante das incertezas na economia e a inexistência de parâmetros de como desenvolver as tarefas nas empresas cria-se a “noção do incidente ou evento” que obriga a mobilização de recursos humanos para resolver situações diversas;
- A partir do advento de “novas” competências de comunicação por meio de comportamentos e novas atitudes requeridas por um novo ambiente organizacional;
- Com o desenvolvimento de competências adequadas para lidar com a realidade de competitividade entre as empresas e melhorar a prestação de serviços.

Essa realidade, sob um plano da gestão empresarial, rompe com os modelos Taylor-fordistas e com a ideologia da TCH (tratados em seções anteriores), apontando a necessidade de análise distinta dos processos de formação humana. As empresas sobressaem-se como espaços de reprodução dessa **lógica das competências**, pela sua condição voltada ao lucro, articulada à

necessidade de formação dos sujeitos adequada às “novidades” da realidade vivida.

Apontamos, nesse caso, para o advento de uma lógica correspondente aos anseios de um determinado momento histórico, agravados pelos “novos” mecanismos de gerência da iniciativa privada. Essa tendência à institucionalização do modelo das competências estende-se ao contexto escolar, no sentido da necessidade em se realizar a mobilização de conhecimentos disciplinares para situações da vida prática, e torná-lo “útil²⁵” em acordo aos padrões do mundo produtivo.

Deluiz (2001) complementa que ao “modelo de competências” não importa apenas a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, as características individuais dos trabalhadores.

E é neste sentido que podemos refletir sobre a presença de uma **lógica das competências** no mundo da produção, entendendo que a introdução de um modelo de competências em instituições, como a empresa privada ou a escola, pressupõe a emergência de uma lógica organizacional de funcionamento e de gerência necessária sobre o perfil do trabalhador.

Essa lógica das competências leva a empresa não apenas a substituir a consideração dos conhecimentos e a experiência dos assalariados com qualificações requisitadas pelas funções efetivamente exercidas, mas também a “criar condições necessárias para que os assalariados possam empregar suas competências” e, já afirmamos, a classificá-los e remunerá-los de acordo com as suas competências (TANGUY, 1997).

²⁵ Destacamos a diferença entre utilidade imediata e utilidade social. Para Pistrak (2009), o primeiro diz respeito a uma forma particular de saber que, fundado no saber fazer, e na individualidade de ações imediatas, constitui um conhecimento pragmático, reforçando a dicotomia entre o pensar e o fazer no trabalho. O segundo está relacionado à síntese natural entre a teoria e a prática, com base na concepção de totalidade e na elaboração do trabalho que possua uma efetiva utilidade social.

A partir dessa perspectiva social de formação centrada na busca efetiva de habilidades práticas, a escola reflete um modelo formativo distinto. É nesse contexto que emerge a **Pedagogia das Competências**, objetivando a aproximação e a afirmação da escola às demandas utilitárias do mercado de trabalho. Essa pedagogia apresenta-se ‘divorciada’ dos princípios fundamentais da escola e das necessidades humanas.

Importante interlocutor e, portanto, defensor da noção de competências na educação e nos processos de gestão do trabalho, Perrenoud (1999) destaca que:

Observa-se, então, a articulação conhecimentos-competências, sendo que os primeiros são indispensáveis para a inteligibilidade das observações e para a construção de hipóteses. Porém, sua mobilização não é espontânea e nasce de um treinamento tão intensivo como a comunicação em uma língua estrangeira, embora seja, nas ciências de outra natureza e mais limitado por métodos experimentais. Observa-se, também, que a escola sempre tende a se organizar os programas por campos nocionais ou teóricos, o que inevitavelmente, confere às competências propostas *diante dos conhecimentos* um estatuto próximo dos exemplos e das ilustrações mais ligados à tradição pedagógica. Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. (p.119).

Nessa perspectiva, a Pedagogia das Competências mantém o dito pelos termos anteriores, pois considera os conhecimentos, não como construções históricas, mas como resultado de uma discussão centrada naquilo que é necessário no momento imediato, para a realização de uma determinada tarefa, visto que a fluidez e a opacidade dos conhecimentos constituem marcas indelévels dessa pedagogia.

Desse modo, nosso entendimento sobre **competências** na construção desta tese constitui-se uma necessidade dos novos modelos organizacionais na mobilização de conhecimentos para situações práticas. Trata-se da capacidade/habilidade de mobilização de conhecimentos para um contexto prático, ainda que esse movimento esteja marcado por uma posição pragmática e utilitária, em detrimento da necessidade do outro, que reflita a amplitude das necessidades humanas.

Concordamos com Fidalgo (2007) quando afirma que a construção de competências se processa em relação a objetivos específicos que se pretenda atingir. Complementa que as competências, além de dependerem do contexto em

que se desenvolvem, ainda ‘sofrem’ influências da dimensão tácita do saber-ser e do saber-fazer. O “saber explicitar” como se processam esses saberes nem sempre é possível.

De uma forma geral, as competências muito servem às formas de reprodução da sociabilidade e da acumulação do capital por contribuírem na reprodução de sua lógica. A especificidade da sua proposta, diante do processo de reestruturação produtiva do capital, não define bruscas alterações aos processos formativos, mas refina e/ou readéqua um discurso a “nova” fase no processo formação dos sujeitos no Brasil.

Diante da caracterização e da definição do termo competências e de sua utilização social, tratamos a seguir das competências articuladas aos processos de qualificação dos sujeitos. Por isso, apresentamos o processo de qualificação profissional como articulação às competências e o sentido a elas atribuído.

3.3 COMPETÊNCIA POR QUALIFICAÇÃO: usos e adjetivações à formação dos sujeitos

Nesse momento, pautamos o presente debate a partir da qualificação profissional diante da emersão da discussão sobre competências. Partimos do entendimento que a análise sobre as competências sugere uma compreensão específica diante dos processos de formação da força de trabalho. Consideramos necessário analisar as competências em confronto com a qualificação profissional, pois entendemos que são duas noções que entram em confronto em diferentes formulações que tratam da formação do trabalhadores.

Tratamos da natureza dos processos de qualificação dos sujeitos e da sua distinção às competências enquanto concepções de formação. Falamos, nesse caso, do conjunto de atribuições e significados que refletem o perfil formativo dos sujeitos.

Apesar de não haver consenso sobre o conceito ou mesmo uma discussão que possa ser considerada conclusiva, ocorre uma disputa entre as noções de competências e a de qualificação no mundo da produção, com a de saberes nas escolas (ARAUJO, 1999).

Sobre o termo “qualificação”, tomamos como base a definição de Fidalgo e Machado (2000) que a entendem sobre três perspectivas: “qualificação do trabalhador”; “qualificação formal e qualificação real”; e “qualificação profissional”. Cabe trazer ‘à baila’ as caracterizações dessas expressões como estratégia de entendimento de pressupostos teóricos da qualificação como referência de processo formativo.

Primeiramente, a qualificação do trabalhador realiza-se na amplitude de conhecimentos e se consoma a partir de um processo de interações sociais entre os indivíduos. Apresenta relação estreita com os processos de formação dos sujeitos numa perspectiva histórica, em oposição ao processo de instrumentalização de mão de obra.

Em conformidade com Vitória (2000), o termo qualificação do trabalhador relaciona-se:

[...] Ao conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo trabalhador para exercer uma atividade de trabalho. [...] A qualificação não se cristaliza num determinado tempo, ao contrário, está em constante movimento em razão do permanente acúmulo de experiências concretas de trabalho e de vida em geral e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tanto por vias formais quanto informais, no trabalho, na escola, na vivência social. Desta forma, a qualificação é uma construção social, ao contrário dos que nela veem um processo essencialmente individual. O dimensionamento dos resultados da qualificação e a valoração do que deve ser incentivado e reconhecido nesse conjunto de atributos são também produtos de uma relação social, nada tem de neutro ou de tecnologicamente determinado. (p.01).

Os termos qualificação formal e informal apresentam-se sob o sentido da complementaridade. Crivellari (2000) observa que a qualificação formal é atribuída oficialmente ao trabalhador, seja pela formação adquirida no aparelho escolar, seja pelo resultado das lutas sociais, sindicais ou não, seja pelas definições de organismos governamentais ou outras formas similares.

Sob outra vertente, Crivellari (2000) define que a qualificação real apresenta-se com a subdivisão e caracterização exibida a seguir:

[...] a qualificação real se decompõe em: a) qualificação real útil, relacionada ao processo de valorização do capital, que se refere aos atributos necessários para ocupar ‘corretamente’ um posto de trabalho; b) outros saberes que não entram no processo de trabalho em questão, por exemplo: um operário de uma

montadora que, durante o final de semana, é guitarrista em uma banda, ou seja, sua qualificação real é, no conjunto, maior do que a utilizada pelo capital (p. 09).

Já na análise do significado do termo “qualificação profissional” se observa uma conceituação construída numa perspectiva do trabalho enquanto síntese de um determinado momento histórico, marcado por formas de instrumentalização de mão de obra e realização profissional e social, constituindo-se em uma definição de maior amplitude para a formação daqueles que vivem do trabalho.

O uso do termo remete-se ainda a diversas compreensões, tais como: à ação de se qualificar profissionalmente; à formação considerada apropriada para uma função técnica especializada; ao conjunto dos conhecimentos e habilidades adquiridos para o exercício de uma profissão; às qualidades de uma pessoa que exerce uma atividade em correspondência com o que está acordado pelo meio profissional em que ela se situa e ao conhecimento específico: formação profissional, carreira, autonomia, organização coletiva da categoria dos profissionais etc (FIDALGO e MACHADO, 2000).

Dessa maneira, podemos convergir sob o seguinte termo:

A qualificação profissional, [...] expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade. Adequa-se nestas formulações, a formação por competências, caracterizada pela aquisição de habilidades práticas, com interesses formativos requeridos pelos recursos humanos das empresas, ou de forma geral, pelo mundo da produção (ARANHA; MACHADO, 2000, p. 11).

Outros termos referentes à qualificação podem ser trazidos ‘à tona’, tais como: qualificação coletiva, trabalhador qualificado, qualificação individual, qualificação relativa. Contudo, compreendemos que os conceitos trazidos, nesse momento, definem as diferentes e antagônicas perspectivas de qualificação pertinentes para a presente análise sobre os processos de formação humana.

Ainda que se possa considerar a lógica das competências como processo de formação humana, esta traz, em seu conteúdo, a dicotomia nos processos de elaboração e execução do trabalho, apesar de surgir sob um discurso de valorização do trabalho humano e de atendimento aos requerimentos do trabalhador por elementos considerados imprescindíveis para sua formação. A

lógica das competências (re) articula uma formação para o capital, mas sob uma “nova” roupagem.

A gestão do desenvolvimento e uso das competências dentro de um contexto de valorização do trabalho humano, [...] constitui questão estratégica para a construção de uma sociedade superior em generosidade, participação e distribuição social. Trata-se, neste caso, da afirmação da subjetividade ativa, criadora e crítica dos indivíduos, condição imprescindível para o desenvolvimento livre de seus potenciais e a realização do sentido da vida. (MACHADO, 1997, p. 07).

Entretanto, na análise dessa lógica, se observa uma conceituação construída numa perspectiva do trabalho abstrato²⁶, elaborada, com base em um processo de formação que apenas instrumentaliza mão de obra. Assim, adquire centralidade o atendimento às demandas de mercado sob uma formação apropriada à função técnica e especializada nas empresas.

Nesse caso, “é a lógica quando a gestão do desenvolvimento e uso das competências se subordina e serve à hegemonia de valores individualistas e aos interesses da competição insana do mercado” (MACHADO, 1997, p.08).

Nessa vertente, as competências dialogam com as formas contemporâneas de produção sob um “novo” perfil de trabalhador, marcada por elementos, como: subjetividade, trabalho coletivo e formação polivalente. Nesse caso, há a necessidade de aquisição de competências e habilidades, suficientemente necessárias para a realização de uma atividade que, na prática, correspondam aos requerimentos do mercado de trabalho.

Essa distinção entre competências e qualificação é reificada na medida em que é analisada como processo de realização imediata de determinada atividade. Apresentaremos a seguir elementos para de delimitação dos campos pertinentes a cada termo.

Nesse momento, distinguimos o termo “competência” em meio a uma diversidade de significações de sua utilização, ora apresentando-se como

²⁶ Quando falamos em **trabalho abstrato** tratamos, de acordo com Fidalgo e Machado (2000), do conceito utilizado por Marx para qualificar o caráter geral do trabalho dos produtores de mercadorias, do trabalho na sociedade capitalista. O trabalho abstrato se refere à produção do valor das mercadorias, medido em termos de tempo socialmente gasto para produzi-las. Esse critério de medida permite a equiparação entre as mercadorias, apaga as particularidades, as especificidades que estão presentes em todo trabalho concreto. Ao mesmo tempo, essa operação representa uma despersonalização do trabalhador e de sua obra.

equivalente à qualificação, ora como sinônimo de aptidões, ou habilidades, ou capacidades. No geral, o termo aponta para o tratamento de questões de capacidade para realizar esta ou aquela tarefa, sem que tenha a necessidade de defini-lo (ROPÉ; TANGUY, 1997).

O conceito de qualificação cumpre um papel distinto daquele apresentado pela lógica das competências, pois se estabelece com princípios de valorização negados pelas competências. Trata-se de uma formação progressiva e duradoura, distinguindo-se do saber-fazer e das necessidades/demandas utilitárias do mundo produtivo.

Isambert-Jamati (1997) assinala que:

[...] o que constitui a diferença da 'qualificação' [para as competências], lembrarei apenas a flexibilidade da combinação de competências esperadas [...] relacionada à qualificação mais específica. [...] na França, há mais de meio século, as qualificações, após acordos nacionais e acordos por setores entre parceiros sociais, eram codificadas de modo duradouro, apoiando-se especialmente, mas sem rigidez, na formação recebida inicialmente. Uma vez atribuídas, consistiam a base da escala dos salários, comportando categorias hierárquicas, nas quais, enquanto se permanecia na mesma categoria, podia-se avançar, mas não a princípio descer. Mas sobretudo a própria existência dessas categorias implicava o caráter coletivo da classificação, mesmo que existissem subcategorias ou categorias principais, fontes de variação, pertencer a tal categoria (de qualificação) conferia direitos e naturalmente a possibilidade de sustentá-las [...]. (p. 63).

Compreendemos a emergência de constantes tensões na caracterização e demarcação teórica deste tema, dentre os quais destacamos a tentativa de estabelecer limites históricos e conceituais. Sob um plano histórico, podemos mencionar o advento dos modelos de administração científica, articulados a uma educação de caráter tecnicista, ainda que se admita tensões de articulação e afastamento entre os processos de qualificação e competências.

As pesquisas, de uma maneira geral, anunciam uma oposição entre as noções de qualificação e competências, pois identificam a qualificação com a gestão da produção taylorista-fordista, associada a uma visão estática do mundo do trabalho; e as competências como a emersão dos novos modelos de produção, sendo que afeta à dinamicidade e à transformação. Nesse sentido, a qualificação e as categorias que lhes são associadas 'sofreriam' um feroz ataque,

tendendo a ser substituídas totalmente pela noção de competências (RAMOS, 2001).

Mourão (2003) diz que o debate sobre a qualificação passa de uma condição de trabalho parcelar, com tarefas prescritivas e específicas, para o modelo de competências com a formalização de relações de trabalho flexíveis, acrílicas e autônomas, onde o trabalhador necessita compreender tecnicamente todo o processo de produção e superar a dicotomia pensar/fazer.

O modelo das qualificações, ancorado na negociação coletiva, cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical (DELUIZ, 2001).

Diante desse debate, entendemos que os processos de qualificação e competências, ainda que sejam distintos, revelam elementos de continuidade e ruptura na formação dos sujeitos. Trata-se de compreendê-los sob o plano das mutações no capital, as quais apontam que apesar da qualificação profissional não ter deixado de existir, perde espaço para a formação por competências dentro de um plano de crise e revigoramento do sistema.

Sobre o processo de qualificação desenvolvido na França, Fidalgo (1999) analisa que:

a classificação e (re) classificação permanentes dos trabalhadores para fins de composição de grades de qualificação eram assuntos importantes nas pautas de reivindicação dos trabalhadores franceses, pois nelas se via um instrumento para fazer com que as empresas reconhecessem os seus esforços de formação. Mas é justamente este processo que é colocado em xeque quando se busca substituir a noção de qualificação pela de competência, pois às empresas interessa romper com este modelo de regulação, normalmente referendado pelo Estado, que atribui equiparação entre a formação e o posto de trabalho. (p. 182-183).

Fidalgo (1999) complementa e afirma que as grades de classificação estariam sendo um entrave, segundo os empresários, às transformações necessárias nas hierarquias das empresas. Com a noção de competência, sob o argumento de que é preciso reconhecer as efetivas capacidades do trabalhador no processo de trabalho, e não os diplomas, as empresas objetivam flexibilizar e substituir o paradigma anterior.

De todo modo, a plasticidade e o alargamento do significado dos termos “competência” e “qualificação” indicam uma imprecisão conceitual, que repercute nos seus usos, pois, se por um lado informa uma similaridade com o significado do termo “qualificação”, por outro dialoga com significados, oriundos do setor produtivo, diante dos conceitos de capacidade e aptidões, como forma de aquisição de habilidades na realização de atividade específica e de natureza instrumental.

Ramos (2001), sobre a relação entre o conceito de qualificação com o de competência, destaca que não implica defender uma oposição universal entre eles, mas alertar sobre uma tensão permanente que as une e as afasta dialeticamente. A literatura, sobre o tema, indica as principais tensões que figuram nesse debate.

Portanto, sobre as mudanças nos padrões de qualificação para uma perspectiva baseada nas competências profissionais, a literatura demonstra um atrelamento efetivo da formação dos trabalhadores aos requerimentos do mercado.

Saviani e Duarte (2012) advertem que a relação dos indivíduos com os produtos de sua atividade humana não podem se transformar radicalmente se não ocorrer a mesma transformação da relação entre o sujeito e sua própria atividade. O produto do trabalho alienado assume a forma de um objeto alheio e hostil ao trabalhador.

Nesse sentido, o modelo de competências, como forma de pensar o processo de formação e o modo de produzir dos sujeitos, transverte o entendimento sobre qualificação ao limitar o trabalho como refinamento das prescrições e demandas do mercado. Diante da assertiva, é mister aprofundar esse debate, mediante a contextualização do modelo de competências na atual conjuntura social brasileira.

3.4 O MODELO DE COMPETÊNCIAS E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA CONJUNTURA SOCIAL BRASILEIRA

3.4.1 As competências e algumas interlocuções no cenário brasileiro

A década de 1990 apresenta-se como momento central no surgimento da discussão sobre as competências no Brasil. De uma forma geral, diversos autores têm desenvolvido análises sobre as competências, tais como: Araujo (2001), Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2007), Machado (1998a), Ramos (2001), Mourão (2003), Deluiz (2001), entre outros autores nacionais, além de autores que tiveram suas obras publicadas aqui neste período, tendo grande influência nesse debate, tais como, Tanguy (1997a), Ropé (1997), Stroobants (1997) e Schwartz (1998).

Um conjunto de movimentações internacionais e nacionais aponta um marco de mudanças que repercutem nos processos de formação humana, ao anunciar como já dito, um “novo” perfil formativo aos sujeitos. O perfil desejado, nesse caso, reflete as necessidades de trabalho do mercado e estão marcadas pela formação técnica naquilo que é “útil” na execução imediata de determinada tarefa. Desse modo, essas movimentações indicam a influência ideológica do pragmatismo, definindo uma formação tarefaira e, portanto, descomprometida com o conjunto das necessidades humanas.

Essas movimentações podem ser verificadas a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, além do documento elaborado em 1996, por Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement, referente às *Analyses des Politiques d’éducation*, em 2001, e de outras conferências que contribuem decisivamente para a implementação do referido processo.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) acrescentam que essa conferência foi realizada com financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades, destacadas no plano educacional de todo o mundo. Os cento e cinquenta e cinco governos que

subscreveram a declaração comprometeram-se assegurar uma Educação Básica de qualidade as crianças, aos jovens e adultos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1994), representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres, centrando-se na perspectiva da equidade social²⁷. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, na Tailândia, de expandir a Educação Básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar os investimentos (OLIVEIRA, 2004).

Na década de 90, a formulação pela Unesco, de diretrizes para educação do futuro²⁸, soma-se ao conjunto dessas movimentações internacionais e contribuem na consumação de uma educação por competências, condescendente às mudanças no processo produtivo.

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com altas taxas de analfabetismo (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All – EFA) com a realização de reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Essas movimentações se constituíram de fundamental importância para a emergência das competências, particularmente no contexto brasileiro. O sentido atribuído às competências e seu conceito de qualidade, pautado no saber-fazer, apontam para uma educação com “novos” princípios e dentro de uma lógica que restringe bastante o processo de formação e realização humana dos sujeitos.

²⁷ Equidade social constitui um dos elementos para o desenvolvimento da educação proposto pela CEPAL. Foi formulada em seu documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” produzido no ano de 1992. Segundo a CEPAL, representa a sua primeira tentativa de esboçar uma proposta de política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento. Seu objetivo é assegurar o progresso técnico para a América Latina e Caribe, garantindo que a reestruturação econômica seja acompanhada de equidade social, como fora sugerido em sua publicação “Transformación productiva con equidad” (CEPAL, 1996).

²⁸ A Unesco estabelece os seguintes pilares norteadores para a educação do futuro: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-106-2013-os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.

Apresentaremos, na próxima seção, a forma que as competências se institucionalizaram no contexto social brasileiro. No sentido de contribuir na compreensão do sentido atribuído às competências, particularmente no Brasil, resgataremos a pedagogia tecnicista, junto a seus elementos que revelam continuidade e descontinuidade enquanto perfil formativo dos sujeitos.

Além de apresentarmos documentos normativos que informam sobre a forma e o sentido prático que o debate sobre as competências adquiriu na realidade social, mostramos a sua efetividade enquanto noção, lógica e pedagogia na sociedade brasileira.

3.4.2 A institucionalização da noção de competências no Brasil

A pedagogia tecnicista preponderante na década de 1970 apresenta-se como símbolo de mudanças nas formas de compreender os processos formativos. A literatura mostra que o contexto em que se vivia, revela nessa pedagogia a necessidade do atendimento ao projeto desenvolvimentista brasileiro por meio da formação de mão de obra demandada pelos setores produtivos. Ainda que, sob uma construção distinta, consideramos que as competências encontram base nos elementos formativos dessa pedagogia.

No caso brasileiro, a institucionalização das competências ocorre a partir de políticas oficiais dos Ministérios do Trabalho e Emprego, Educação e Saúde [essas que serão apresentadas no decorrer deste texto]. A objetivação e controle aparecem numa perspectiva unificadora, coerente com a implementação de políticas de emprego e orientada para a busca de flexibilização das relações de trabalho e de capacidades também flexíveis dos trabalhadores, como as de transferência de conhecimentos de uma situação de trabalho a outra, de mobilidade técnica e física, e de adaptabilidade temporal e espacial (MACHADO, 2002).

Trata-se de repensar os sentidos atribuídos à “qualidade” e à “formação”, e transferi-las para o contexto social e necessariamente para as formulações legais e/ou institucionais. Araujo (2003) explica a pedagogia tecnicista, com a hierarquização das funções técnicas em conformidade com o taylorismo-fordismo. Isso repercutiu na assimilação e organização do trabalho, com a hierarquização das funções docentes e técnicas, além de métodos de ensino programados, que

priorizavam o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem.

Nessas condições, as competências anunciam intensas mudanças no contexto educacional, como na aproximação/envolvimento dos conhecimentos adquiridos na escola aos conhecimentos da vida prática dos sujeitos, buscando equilibrar conteúdos e saberes escolares com as políticas de trabalho e emprego, motivados pelas exigências formativas do mundo empresarial.

O processo de institucionalização das competências no Brasil revela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 como documento fundamental nesta análise, ao estabelecer em seu art. 41, a possibilidade de avaliação, reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996).

A institucionalização de competências no processo educacional, portanto, compromete os processos de qualificação dos trabalhadores que valorizam os conteúdos escolares, relacionados à vida prática dos sujeitos. Trata-se de uma formação aliada aos pressupostos do pragmatismo com ênfase nos pressupostos de qualidade e eficiência produtiva

Machado (2002) define que:

O processo de institucionalização da noção e da lógica de competências inicia-se com o retorno e a intensificação de questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjecturas sobre a existência de inadequações entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção. Como decorrência desses questionamentos, a questão da qualidade, da eficiência e da produtividade da educação e da escola é recolocada com força, mas sob um novo prisma. (p.95).

A década de 1990 e o início dos anos 2000 confirmam o auge da implementação das tentativas de objetivação e controle do trabalho sob a forma das competências. Nesse sentido, diversas resoluções e pareceres informam a necessidade de contemplação de saberes antenados às demandas do mundo da produção.

A partir da análise de documentos oficiais, destacamos dois importantes momentos que demonstram a força da noção das competências na educação brasileira. No destaque, a esse processo de institucionalização das competências, apresentamos a proposta de organização do Subsistema de Avaliação e Certificação profissional (SAC), formulada em 2000, baseada na livre construção de competências pelos indivíduos, em vista do prosseguimento ou conclusão de estudos. Em seguida, com ênfase aos processos formativos no contexto educacional, destacamos ainda a formulação da resolução n. 05 de 01/06/1998, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O conjunto dessas prescrições da formação escolar, no Brasil, inspira-se no Subsistema de Avaliação e Certificação profissional (SAC)²⁹. Formulada no ano de 2000, sua referência, neste trabalho, baseia-se em orientações formativas para o ensino profissional (BRASIL, 2000). Falamos de um sistema de avaliação que serve como inspiração por uma formação prática, marcada pela produtividade como sinônimo de qualidade e no atendimento de demandas sociais do mundo produtivo.

Eis uma importante estratégia de aproximação da lógica empresarial ao contexto educacional. Aponta o SAC que o processo formativo dos profissionais deverá apresentar-se em consonância com as demandas formativas pelas empresas, e que todo o processo, desde a sua estrutura, incluindo a avaliação e certificação, deverá ser conduzido segundo a lógica das competências.

Com a implementação da reforma que moderniza amplamente a educação profissional no país, flexibilizando cursos e currículos em nível técnico, aproximando definitivamente a oferta de cursos com as demandas do mundo produtivo – quantitativa e qualitativamente - adota-se a formação profissional por competências, o que exige, conseqüentemente, avaliação e certificação também por competências. Estrutura-se, assim no Brasil, um Sistema de Formação, Avaliação e Certificação por Competências, oferecido através dos novos cursos e currículos

²⁹ Possui o objetivo de suprir a necessidade de existência de um mecanismo legal no campo da educação profissional, que permita avaliar e certificar competências –constituídas livremente pelos indivíduos – e que lhes possibilite prosseguimento ou conclusão de estudos correlatos em qualquer estabelecimento de ensino profissional autorizado legalmente desenha-se esta proposta, a qual define o escopo de atuação desse mecanismo, suas principais características, interfaces com outros processos, delimitando seus objetivos, estrutura níveis de funções institucionais e situa seu funcionamento dentro do Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional baseado em Competências (BRASIL, 2000).

técnicos organizados pelas instituições formadoras. (BRASIL, 2000, p. 05).

De acordo com essas análises, compreendemos a inserção da noção de competência em um plano institucionalizado, que se sintetiza numa “nova” lógica para uma “nova” realidade.

Outro documento, que damos destaque, trata do Ensino Médio brasileiro e as suas mediações pela LDBEN 9394/96, onde se faz necessário o debate sobre o teor de algumas discussões dessa lei.

Como elemento que contextualiza a presente discussão, destacamos que na década de 1990, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) afirmam que no confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso aprovou-se a Lei n. 9394/96, cuja tônica propalada, não foi a de preparação para o trabalho e sim “para a vida”. Desse modo, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar às incertezas do mundo contemporâneo.

O Ensino Médio passa integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e ainda para o desenvolvimento pessoal (BRASIL, 1996).

Todavia, diante da efetividade das ações citadas, temos a Resolução n. 05 de 01/06/1998, referente às DCNEM. Trata-se de um documento que expressa o debate sobre as competências, considerado inclusive pelo período que foi formulado. Nesse documento, há referência à forma e ao funcionamento do Ensino Médio brasileiro, apresentando, nas suas diretrizes, diversos elementos de base instrumental e praticista.

Concordamos que há um privilégio conferido ao discurso das competências e a possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados, visando à formação de desempenho e a sua expressão em um saber-fazer. Dessa maneira, invoca-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). A premissa que a “escola agora é para a vida”, é prejudicada pelo atendimento às exigências do trabalho no

mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências (LOPES, 2011).

Desse modo, partimos do entendimento que a escola corresponde a preparação para a vida, mas acaba perdendo seu sentido quando, factualmente, atende requerimentos dos setores produtivos. Esse atrelamento corresponde à inserção de “novos” princípios ao contexto escolar, marcados pela eficiência empresarial, e por um ensino instrumentalizado, bitolado pelo desempenho e pela preocupação unilateral com o saber-fazer.

Na análise das DCNEM, há a necessidade de repensar o processo de formação dos sujeitos, ao prever na organização do currículo o desenvolvimento de competências, baseadas em pretensos princípios “colaboradores para a vida”, como a ética e a igualdade.

Nesse sentido, é importante observar que o modelo das competências, expresso nas DCNEM e o Ensino Profissional tem como proposta para a organização curricular a articulação dos saberes através dos princípios da política da igualdade, da ética da identidade e da estética da sensibilidade. O Parecer CEB 04/98, referente ao Ensino Médio, esclarece que a ética da identidade é o âmbito privilegiado do aprender a ser, assim como a estética da sensibilidade é o âmbito do aprender a fazer e a política da igualdade, do aprender a conhecer e conviver (CNE, 1998, p.15).

Esses princípios são apresentados com o papel de fundamentar projetos pedagógicos das escolas e, particularmente, dentro de uma perspectiva “inovadora” de novo Ensino Médio. Em termos da relação entre trabalho e educação, podemos afirmar que os três princípios, como definidos nas Diretrizes, concorrem para a formação em série do “operário-padrão”. Sob o pretexto de desenvolver a sensibilidade e de substituir a padronização “da era das revoluções industriais”, entra em cena o empreendedorismo e a inventividade, ou, se adotarmos o conceito gramsciano, o conformismo psicofísico necessário ao modo de produção capitalista em sua fase atual (BRASIL, 1998).

O primeiro deles [a estética da sensibilidade] busca a superação de uma condição estática dos sujeitos, para outra marcada pelo dinamismo da criatividade, da invenção, e da busca pelo inusitado, adaptando-se a uma propalada realidade marcada pelo imprevisível e pelo incerto.

Nesse caso, a estética da sensibilidade constitui expressão da busca pelo reconhecimento da identidade nacional, reunindo e compreendendo suas sutilezas e especificidades. É pensada para a valorização da diversidade. Pensar a diversidade como oposição a igualdade, menos do que estimular o direito à diferença, significa naturalizar as causas sociais da desigualdade e atomizar as forças populares (BRASIL, 1998).

A formação humana de qualidade é comprometida, pois esse princípio privilegia o adestramento político dos sujeitos ao mundo produtivo. A presença de um processo, marcado pelos princípios da “sensibilidade” e “afetividade” no contexto educacional, significa para além da falta de criticidade, a decomposição das formas resistência dos sujeitos frente às contradições do capital.

A Política da Igualdade, por sua vez, reconhece os direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano (BRASIL, 1998).

Trata-se de um princípio travestido por outro sentido. Atribuímos, nesse caso, o discurso da equidade como objeto de substituição pela ampla valorização das diferenças que se utiliza das premissas constitucionais do Estado de direito, de forma oportuna, para afirmação da igualdade entre os sujeitos, mas na sua vida social restringe o acesso a bens sociais a partir das leis do mercado, em detrimento das condições reais de igualdade de acesso.

[...] a ‘Política da Igualdade’, surge no discurso das Diretrizes acompanhado da devida definição de seu sentido: a busca da “equidade”, que, valorizando as diferenças, opera naturalizando a desigualdade. Igualdade, neste caso, não é oposto de desigualdade, numa curiosa manobra semântica. Neste ponto, a igualdade é evocada como compreensão e respeito ao Estado de Direito, às normas constitucionais. O sentido conferido a compreensão e respeito aproxima-se de reverência e naturalização da “legalidade”, silenciando sobre o fato de que a legalidade é histórica e expressa relações políticas (BRASIL, 1998, p.17).

O terceiro princípio, “Ética da identidade”, opera em complementaridade com os outros dois; as diretrizes, na definição desse princípio, recorrem frequentemente aos outros, mas o texto inicial, mais uma vez, reitera o desprezo à história, ou, segundo Marx, à “história da luta de classes”, adotando, como na estética da sensibilidade, o recurso ao romantismo (BRASIL, 1998).

Trata-se de uma perspectiva reconciliadora daquilo que cindido causou prejuízos à sociedade. Referimo-nos à distinção dos princípios morais do mundo da matéria. Nesse caso, os princípios humanos precisam estar conjugados aos de base material para o desenvolvimento da sociedade. Eis que apresentamos o mercado como importante legitimador dessa lógica a partir de um currículo formulado sob a lógica das competências, e que incorpora as adaptações necessárias oriundas do mercado.

Fundamentando-se em ideais de identidade abstrata e definida no âmbito individual e subjetivo, como construção arbitrária e ‘natural’, a formação discursiva enunciativa da reforma remete ao papel do currículo orientado por competências para oferecer ao mercado o produto solicitado. A lógica determinista e legitimadora da ordem econômica é evocada mais uma vez, com o propósito claro de adaptabilidade. Formar para aceitar e dar sentido à ordem sobre determinada é a palavra de ordem que se faz ouvir em todo o discurso em torno do “Novo Ensino Médio”. (BRASIL, 1998, p.13).

Avançamos em nossas análises quando observamos, por exemplo, que a aprovação das DCNEM se consumou há apenas dois anos, depois da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referendando-as como parte de um projeto maior. Suas inspirações estão respaldadas em documentos produzidos pela Unesco, como o relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, sob autoria de Delors (2001) a qual define os quatro grandes pilares da educação dos sujeitos voltados para a “vida”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, revelando forte teor das competências.

O Parecer n. 15/98 (DCNEM/1998), em linhas gerais, destaca que a difusão do progresso técnico-científico era o elemento principal a ser perseguido, pois trata-se de uma preocupação com a introdução de novas tecnologias, pautadas por um determinismo tecnológico na organização e na gestão do

trabalho, impregnadas tanto nas DCNEM, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Médio (DCNEPNT), promulgadas pelo MEC, depois aprovadas pelo CNE (FERRETTI, 2003).

É diante dessa conjuntura que as DCNEM discorrem, refletindo as reformas nos processos formativos e a busca por um atrelamento mais forte às tendências da vida em sociedade. Os princípios do mundo produtivo são coligados a elementos de uma “nova” modernidade marcada por elementos, como: a diversidade, a ética e a estética.

As reformas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. A forte referência, às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade. (BRASIL, 1998)

Tratam de princípios que aparentemente propõem o atendimento das necessidades do Ensino Médio brasileiro, mas que, de acordo com a contextualização anterior, criam condições para a ofensiva do mercado na educação. Eis uma possível aproximação das competências às DCNEM, por esta estabelecer princípios que apontam a necessidade de uma educação atendida aos requerimentos e incertezas da vida, mas que reformulam formas de aprender e pensar restritas a demandas de setores produtivos.

Os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do Ensino Médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a busca da verdade. Mas, para fazê-lo com autonomia, precisam desenvolver a capacidade de aprender, tantas vezes, reiterada na LDB. Essa é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia (BRASIL, 1998).

Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se via era um texto híbrido que, em vários momentos, resignificava certos termos, a tal ponto, desses assumirem sentidos quase que opostos à sua essência. Essa previsão legal já demonstra a imbricação entre a formação dos sujeitos e o mercado, o que confirma como predisposição à formação de mão de obra instrumental para a satisfação dessas demandas.

Manfredi (2002) analisa que a modernização do Ensino Médio implica no avanço tecnológico, além do atendimento às demandas do mercado de trabalho, na exigência por flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção da reforma, o Ensino Médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho, sem ser profissionalizante, mas como preparação “para a vida”.

A materialidade da noção das competências pode ser confirmada em diversos outros documentos que contribuem para a sua efetividade na educação brasileira. Diante de toda exposição, o processo de institucionalização das competências revela-se como um projeto inconcluso, fragilizado ainda pela necessidade de renovação nos processos pedagógicos.

Ainda que se compreenda assim, Araujo e Rodrigues (2010) advertem que a pedagogia das competências constitui-se algo irrealizável, principalmente quando se considera que a sociedade do capital se recicla, demandando novas competências, saberes e habilidades, implicando uma escola em eterna refacção das competências em seus currículos. Eles consideram que a escola não possui condições técnicas para identificar as demandas da sociedade e elaborar, ciclicamente, as possíveis competências a serem ensinadas.

3.5 ESCOLA, TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA

Diversos autores têm apresentado importante volume teórico sobre os fundamentos da escola socialista, refletidos pelos princípios da igualdade e solidariedade humana. Pistrak (2009), Manacorda (1989) e Marx (2001) dialogam nesse sentido e apontam a necessidade de uma escola que contribua no processo de humanização dos sujeitos.

Marx e Engels não escreveram especificamente sobre educação, mas suas reflexões apontam base para a luta pela educação do proletariado à luz da produção de outros autores marxistas. Tais reflexões são encontradas, principalmente, nas seguintes obras: *Manifesto do Partido Comunista* – Marx e Engels, escrito em 1848; *Ideologia Alemã* – Marx & Engels, 1845/1846; Marx e Engels, 1866; várias passagens de *O Capital*, em particular no 1º volume – Marx, 1867; *Crítica ao Programa de Gotha* – Marx, 1875 (SAVIANI, 2011).

Iniciamos essas análises pela concepção de trabalho adotada e o sentido dado a essa discussão nesta tese. Tratamos de compreendê-lo como necessidade de realização humana que prescinde da natureza como fonte criadora de riqueza.

O trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (que são os que integram verdadeiramente a riqueza material!), nem mais nem menos que o trabalho, que não é mais que a manifestação de uma força natural, da força de trabalho do homem. Esta frase encontra-se em todas as cartilhas e só é correta se se subentender que o trabalho é efetuado com os correspondentes objetos e instrumentos. (MARX, 2012, p. 12).

As discussões sobre a função social da escola e as distintas perspectivas de formação humana apontam a existência de uma dualidade de caráter antagônico nos processos formativos. Assinalam um processo marcado por práticas que reafirmam a hegemonia do capital, confrontado por um projeto alternativo de sociedade e de educação.

Nesse momento, entendemos que o debate sobre competências precisa estar ladeado por outros que o impulsionam e o (re) significam na atualidade. O debate sobre formação humana aponta esse sentido de articulação e complementariedade na compreensão das atuais mudanças nos processos formativos.

Como reforço ao debate, e em acordo às análises de Ramos (2001), o conceito de formação humana trata do processo de conhecimento e realização individual que se expressa socialmente e ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.

Marx (2008) pressupõe o desenvolvimento do indivíduo como particularidade e generalidade, ou seja, como ser social e individual, que reúne em si o modo de existência subjetivo da sociedade. Do mesmo modo, o desenvolvimento humano existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social quanto uma totalidade de exteriorização da vida humana.

Desse modo, tratamos da formação humana, assumindo como posição o reconhecimento dos sujeitos a partir de uma totalidade social, firmada na perspectiva de sua realização; as formas de produção de sua existência, portanto,

estão subsumidas aos pressupostos de uma construção histórica como sujeitos de um processo de formação inspirados na completude de suas necessidades.

No entanto, a realidade nos demonstra que os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização a posse dos objetos como capital. O processo de formação humana, interessado em uma formação ampliada para aqueles que vivem do trabalho, visa promover a possibilidade de o homem desenvolver-se e apropriar-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e realização (RAMOS, 2001).

Diante das análises prévias, trazemos 'à baila' duas perspectivas antagônicas de formação, pautadas: por um lado, numa concepção conservadora, afinada ao projeto meritocrático e desigual das classes sociais dominantes; por outro, num projeto sob os princípios de uma educação *omnilateral*, que considere na formação humana a contemplação do conjunto das necessidades dos sujeitos.

Nessas condições, a primeira delas centra-se numa pedagogia com conteúdos classificados e, portanto, distintos para as diferentes classes sociais, sintonizando as orientações da produção capitalista a partir da valorização do capital, a um contexto de ensino que reflita a formação dos trabalhadores às inspirações prescritas nos setores produtivos.

Tratamos, nesse caso, da educação burguesa que reflete a educação de uma classe que monopoliza a economia e a cultura diante de mecanismos de opressão; pensa-se para à classe trabalhadora um saber dosado. Isso expressa o antagonismo das classes centralizando-se num tipo de ensino intelectualizado (livresco) cindido do trabalho produtivo, como base de existência da classe burguesa (PONCE, 2003).

Nesses termos, a economia de livre mercado se apresenta como baluarte fundamental do trabalho produtivo, da divisão da sociedade em classes e, conseqüentemente, da separação do trabalhador do produto de seu trabalho. é perceptível uma formação dos sujeitos na contramão do desenvolvimento de suas potencialidades, afirmando um perfil formativo rígido e parcial.

Saviani e Duarte (2012) dizem que:

O trabalhador aliena-se de seu trabalho por que é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a

sobrevivência. Isso quer dizer que para continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade. (p.27).

Essa formação de caráter alienante pouco responde às reais necessidades dos sujeitos, demonstrado pelas suas inspirações e modelos formativos, onde se materializam. Nesse caso, as competências aparecem como um ciclo formativo racionalista, mediante a conciliação de conhecimentos teóricos e práticos, factualmente correspondendo a uma formação com saberes bitolados a partir de diretrizes dos setores produtivos.

Falamos de uma pedagogia peculiar da formação por competências, marcada por exigências associadas às noções do saber, saber-fazer e na objetivação da formação dos sujeitos tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante (RAMOS, 2001). Entendemos que esse modelo formativo depõe contra uma formação humanizadora ao cindir o conhecimento a partir de processos de instrumentalização do trabalho.

A formação instrumentalizada separa o pensar do fazer nos processos formativos, destacando o tipo de trabalhador produtivo adequado às conveniências do mercado de trabalho. Essa formação tem a presença das competências instrumentalizando a prática pedagógica daquilo que é pertinente aos setores da produção.

Tanguy (1997) questiona essa organização racionalizada porque quando essa avaliação se volta para a produção de instrumentos de gerenciamento do sistema de ensino, por meio da padronização e uniformização dos resultados, ela favorece a sua perda de sentido em benefício do cumprimento de instruções.

A objetividade das avaliações é ainda questionada por Ropé e Tanguy (1997) pelo fato de os seus referenciais construídos servirem à avaliação, e por terem um caráter abstrato, podendo, em vários casos, serem substituídos por outros. Também pelo fato de que as competências avaliadas serem identificadas, objetivadas, a partir de descrições feitas pelos técnicos da avaliação, portanto, de forma bastante subjetiva.

Reafirmam-se ideologicamente práticas pedagógicas que buscam uma maior (re) adequação e aproximação teórica às recomendações e normatizações profissionais do mundo produtivo. A escola e a sua lógica formativa refletem a sua condição classista, indicando readequações no perfil de sujeito preterido. Ainda que não se identifique nitidamente adequações dos conteúdos e métodos escolares com as demandas do mundo do trabalho, seus efeitos e presença de forma ideológica são bastante característicos nesse contexto.

Oliveira (2004) aponta que:

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados. [...] O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias [...]. (p.12).

Diante do debate sobre as competências, depreende-se que elas cumprem o papel de atualizarem respostas aos requerimentos dos setores produtivos do capital. Suas orientações refletem em demasia conteúdos instrumentais e pragmáticos, e a ausência de uma formação pela emancipação crítica e realização humana.

Em oposição a esse modelo de educação e seu aparato burguês, apresentamos a proposta educacional formulada por Pistrak (2005), em que se compreende uma escola que considera fundamentalmente o trabalho integrado ao processo formativo encontrando base no tripé: natureza da educação, papel cultural da escola do trabalho e relações entre a ciência e o trabalho.

Esse processo revela que as mediações na escola estão subsumidas às necessidades de vinculação do trabalho ao contexto formativo dos sujeitos. Assim, compreendemos que o desenvolvimento harmônico de todas as virtudes passíveis no ser humano constitui desafio fundamental na formação dos sujeitos.

Nesse sentido, as análises teóricas de uma forma geral priorizam a necessidade de um processo educacional que considere a educação e o trabalho como elementos de um mesmo organismo na formação dos sujeitos. Pistrak

(2005), no que se refere à perspectiva de integralização entre o trabalho e a escola, aponta que:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (p.15).

A perspectiva do trabalho apontada considera tanto o conhecimento escolar quanto o trabalho, elementos imprescindíveis no processo de formação dos sujeitos, partindo da necessidade de compreender o trabalho como elemento integrador do conhecimento na escola, refletido na organização curricular.

Não nos negamos à necessidade de usar o trabalho com tais objetivos ilustrativos. Mas isso não é o essencial, e sim uma tarefa secundária, auxiliar e, em todo caso não é uma tarefa de caráter *organizacional*. Pode-se, então, partir do complexo *laboral único* e, baseando-se nele, partindo dele, construir todo sistema de ensino. Aqui o trabalho é um *meio* para unir o ensino; o complexo laboral dá o critério para um novo tipo de sistematicidade de disciplinas. (PISTRAK, p.216, 2005).

Na perspectiva da superação capital trabalho, rompe-se com a divisão do trabalho intelectual e manual. É nesse quadro e contexto que se pretende formar um “novo homem”, onde se afirma que esse modelo de escola não está a serviço da sociedade de uma forma geral, mas constitui a intensificação de um discurso conservador no contexto educacional. Portanto, entendemos ser necessária a construção de uma nova organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Frigotto (2012) justifica o processo de apreensão do conhecimento sob a forma de disciplinas, alegando que a sua necessidade reside como possibilidade de delimitação do problema. Não se trata de abandonar as múltiplas determinações constituintes do objeto, e sim utilizá-las como estratégia de sua compreensão, não perdendo a compreensão de sua totalidade.

Nesse momento, trazemos ‘à tona’ a discussão sobre os pressupostos teórico-práticos de formação humana que adotamos. No capitalismo, estamos frente à sua divisão do trabalho manual e intelectual, que revela nos processos de formação uma perspectiva formativa do tipo cindida, marcando a desigualdade social e a não percepção do trabalhador do produto de seu trabalho.

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx afirma o trabalho como fonte de toda a riqueza. Ninguém na sociedade pode adquirir riqueza que não seja produto do trabalho. Se, portanto, a pessoa não trabalha, é porque vive do trabalho alheio e adquire também sua cultura à custa do trabalho de outros (MARX, 2012).

Defendemos uma educação que aponte para a ruptura com perspectiva do trabalho manual e intelectual, e esteja interessada numa formação que possibilite a realização dos sujeitos numa perspectiva da omnilateralidade, atentando principalmente para o atendimento das demandas dos sujeitos desvalidos dessa condição.

Nesses antagonismos, analisamos que no fordismo e americanismo *versus* cultura geral e humanista, defendemos a necessidade das atividades formativo-culturais para o proletariado em geral, mas rejeitamos a ideia de formá-lo dentro de uma cultura abstrata e enciclopédica, burguesa que efetivamente confunde suas mentes trabalhadoras e dispersa a sua ação (NOSELLA, 2004).

3.6 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO HUMANA

Consideramos de fundamental importância, neste trabalho, o debate sobre o trabalho como elemento necessário para a realização humana. Dessa forma, a nossa compreensão já desenvolvida sobre a noção de competências precisa estar alicerçada por uma perspectiva que anuncie alternativas a esse processo. É nesse sentido, portanto, que apresentamos o trabalho como princípio educativo.

Nesse caso, entendemos que o trabalho precisa de um caráter educativo, ou seja, deve estar fundado sob um processo formativo amplo e democrático para os sujeitos de diferentes classes sociais.

Nessa compreensão do trabalho como princípio educativo, consideramos relevante a análise preliminar sobre a natureza e o sentido do trabalho na sociedade capitalista, além de sua forma de divisão e organização social. Neste sentido indaga-se: em que sentido o trabalho muda nossas vidas enquanto ação que praticamos? Partimos da ideia de que o trabalho pode ser ou não educativo dependendo das condições em que se processa (CIAVATTA, 2005).

Isso significa a importância de trazermos 'à baila' a relação da escola e do trabalho como pressupostos necessários para a formação humana.

Confrontamos, portanto, com a noção das competências, a (re) afirmação do trabalho como princípio educativo e como alternativa que avança na formação de qualidade referenciada, principalmente daqueles que vivem do trabalho.

Tanto Marx, Smith ou Locke realizam análises sobre o trabalho a partir de distintas concepções. Apontam o trabalho em uma conformação diversa, antagônica e sob uma posição político-ideológica que revela um determinado projeto de sociedade. Essa condição inspira, por um lado, a condição produtiva, como fonte de riqueza, ou como forma de acumulação; e por outro, o trabalho como elemento de realização dos sujeitos e de suas necessidades humanas.

De Decca (1985) apresenta a transformação moderna do significado da palavra trabalho dando-lhe o sentido de positividade. Argumenta que Locke descobre o trabalho como fonte de propriedade; Smith (1996) que o defende como fonte de toda a riqueza; e Marx (2008) para quem o trabalho é fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade do ser humano.

A compreensão de Marx, sobre o trabalho como realização humana, permite perceber a atualidade do trabalho, desnudando as teses sobre seu fim e, ao mesmo tempo, que a sua forma concreta de ser e o sentido que atribuído a ele, estão vinculados aos diferentes modos sociais de produção da existência – sob o modo de produção capitalista (NOSELLA, 2004).

É, sobretudo, em Marx que são aprofundadas as teses sobre o trabalho e o seu sentido ontológico. Trata-se de uma compreensão que supera as concepções economicistas e de acumulação de propriedades ou de capital. As relações de trabalho, portanto, “desembrutecem”, tornam-se condição *sinequa non* de formação dos sujeitos, e não mais, instrumento da sua exploração e submissão.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2001, p. 149-150).

Interessa, nesta tese, a concepção de trabalho adotada como atividade vital dos sujeitos para a sua formação e autorrealização plena. Essa perspectiva

de trabalho expõe duas concepções, ontologicamente antagônicas, onde se por um lado, anuncia uma formação na totalidade de condições e potencialidades do gênero humano; por outro, apresenta-se na extremidade seguinte um processo de falsificação da realidade e de sua alienação.

O trabalho como atividade autorrealizadora constitui forma do indivíduo se efetivar como um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. Superar o trabalho alienado não ocorre pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida, mas pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano (SAVIANI E DUARTE, 2012).

O trabalho assume um caráter antagônico, pois de um lado está vinculado ao processo de formação dos homens nas suas necessidades totais; por outro, é submetido a determinações oriundas do mundo produtivo, pressupondo o trabalho para o atendimento de demandas específicas, alheias, portanto, ao processo de realização humana.

Essa concepção é muito influenciada por modelos formativos de pesquisadores brasileiros, de acordo com o analisado por Kuenzer (1997) que pondera que a concepção de trabalho, ligado ao mundo produtivo, muito se deve ao fato do paradigma das pesquisas produzidas, no Brasil, na área educação e trabalho assumirem como referência teórica, outros determinantes sociais e econômicos; e ao quadro político-econômico brasileiro, a partir de 64, com alinhamento hegemônico aos EUA, constituindo bases para o desenvolvimento da teoria do capital humano no Brasil.

Impulsionada pelo meio empresarial e pelo setor produtivo constrói-se uma “nova” compreensão dos processos formativos, marcada pela parcialidade e por um caráter de formação unilateral, configurando, como diz Kuenzer (2002), na necessidade de mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos, demandando apenas parte do domínio cognitivo, afetivo ou comportamental nos marcos produtivos da empresa.

O trabalho estudado como necessidade de setores produtivos pode ser também analisado a partir de Araujo e Rodrigues (2010), destacando-o como pretensão formal de responder exigências dessa nova realidade e de estabelecer

“novas” práticas formativas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

Eis sua similaridade com o discurso propalado pelas competências que na origem de suas formulações tratava-se de um processo formativo com **vista à preparação para as incertezas da vida** (BRASIL, 1998), o que implica na “renovação” nos processos de formação e em promissoras perspectivas aos sujeitos.

Nessas circunstâncias, a divisão do trabalho dinamiza a capacidade produtiva, naquilo que é de seu interesse, limitando o trabalhador a tarefas cada vez mais "parciais", mais "simples", que restringem o uso de sua sensibilidade, de sua criatividade, para executar com rigor aquilo que o mundo produtivo requer (CIAVATTA, 2005).

A execução parcial de tarefas reduz as possibilidades do trabalhador em assumir-se no processo de construção de sua autonomia e auto realização, enquanto sujeito da história e de seu próprio trabalho; tratam-se, nesse caso, de implicações no processo de formação humana e na constituição de um projeto político e emancipador.

A partir do exposto, a visão do todo é inibida nos trabalhadores, destinando-se cumprir tarefas de trabalho coordenadas. O cenário de produção flexível estimula a socialização do saber sob a ideologia de terem patrões e empregados em uma suposta “colaboração”, pautada na comunhão de interesses na produtividade e na competitividade da empresa (CIAVATTA, 2005).

Sob outra extremidade, consideramos como centralidade a tese que o trabalho compreendido enquanto atividade vital constitui uma perspectiva ampliada de formação dos sujeitos. Depreendemos, desse modo, que a formação dos sujeitos deve estar pautada no desenvolvimento das suas potencialidades, tendo o trabalho como agente autorrealizador dos sujeitos.

Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci dedica uma das seções a análises e considerações sobre as formas de articulação do trabalho com a formação escolar, compreendendo-o, dessa maneira, como princípio educativo. Nesse sentido, Gramsci desenvolve uma análise sobre a educação e a instrução, e não as considera como categorias distintas, mas que se complementam (GRAMSCI, 2006).

Gramsci (2006) contrapõe-se à escola de formação unilateral, segundo a qual, cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Em contraposição a isso, deve-se criar um tipo único de escola preparatória que forme os jovens como pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir controlar quem dirige.

Trata-se, nesse último caso, da necessidade de uma “escola desinteressada” para que se compreenda a realidade a partir de sua completude, e não se submeta ao pragmatismo, ou a uma condição interessada (nesse caso, alheia às necessidades reais humanas); mas que apresente as bases filosóficas e um saber prático, no sentido da realização da *práxis* e do comprometimento teórico-filosófico com o fazer dos sujeitos.

Nosella (2010) resgata a ideia de “cultura desinteressada” como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens. Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que permita à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter.

A compreensão de Lukács (2011) aprofunda os escritos de Marx ao explorar a condição do trabalho como base de outras atividades humanas fundantes do ser social. Considera o trabalho como central na compreensão do processo de formação humana, entendendo esta como forma original de *práxis* humana e “modelo ontológico de outras relações sociais”.

De uma forma geral, o trabalho conforma-se em duas vertentes: se por um lado toma como centralidade a perspectiva da autorrealização humana, inspirada em pressupostos pautados na filosofia da *práxis*; por outro, anuncia o contraponto construído sob as relações de trabalho rígidas, no sentido de sua limitação ao desenvolvimento de componentes importantes da formação humana, como o senso crítico e artístico, ou o discernimento político etc., atrofiando as suas concepções de sujeito e de homem.

O que nos permite fazer a distinção entre duas formas fundamentais de trabalho: o trabalho como relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o

trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida; e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista. Há relações de trabalho concreto que atrofiam corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador. (CIAVATTA, 2005, p.28).

É importante que se compreenda ainda que as conformações apresentadas e a organização da escola estão implicadas no modelo capitalista de produção. Entendemos, como Nosella (2009), a importância de manter a tensão entre o ideal de uma escola unitária e a realidade existente, como forma de dinamizar as forças políticas e projetar-se em direção a uma escola e a uma sociedade mais igualitárias.

4 APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Neste trabalho, quando nos referirmos à prática e a didática do professor na escola, consideramos o conceito de prática pedagógica como sinônimo de didática. Nesse caso concordamos com Libâneo (2001) ao analisar que: o didático se refere especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico.

Por isso não restringimos a prática pedagógica à técnica de ensino necessária ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas a compreendemos como processo histórico que, para além da técnica possui influência política no processo de formação dos sujeitos. Trata-se de concebê-la sob uma perspectiva histórico-crítica, como processo de construção do conhecimento, desvinculado de procedimentos duais e apartado da realidade.

Saviani (2010) analisa que é preciso, pois, restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico, manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É, assim, uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais.

A dialética marxista nos ensina que a realidade é concebida como totalidade concreta, onde os fenômenos da realidade constituem o todo. Assim, o conhecimento é o reconhecimento do lugar que esses fatos ocupam na totalidade da própria realidade. Essa perspectiva busca, de uma forma geral, resgatar os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade (KOSIK, 2011).

A prática pedagógica, como totalidade histórica, constitui elemento presente desde os processos de planejamento aos de execução das aulas. Para compreensão do sentido da didática, utilizamos, principalmente, Saviani (1983), Libâneo (1990), Veiga (1996) e Zabala (1998), considerando que estes autores auxiliam na compreensão das suas bases teórico-metodológicas fundamentais.

Para a compreensão da didática, no seu sentido político, ultrapassamos o debate de autores que a analisam enquanto forma ou técnica, e a compreendemos como objeto teórico-metodológico de base material. Para isso, utilizamos como referência os seguintes autores: Oliveira (1991), Candau (2002) e Freitas (2012) dos quais, aproveitamos as suas discussões sobre o sentido da didática na relação teoria e prática, e da didática como elemento da *práxis*.

Procuramos reconhecer as práticas pedagógicas dos docentes da escola investigada a partir de suas falas, ou seja, não observamos diretamente as ações dos professores. Fizemos isso recorrendo a categorias operacionais prévias. A elaboração destas categorias serviu para organizar o material coletado em categorias empíricas e, por conseguinte, mediante análise deste material, fazendo uso de categorias analíticas para desvendar o objeto³⁰.

Portanto, entendemos que estas categorias constituem elementos explicativos que permitem a compreensão e o desenvolvimento das categorias empíricas, desvendando, assim, os resultados da pesquisa no seu conjunto.

Para tanto, orientados pelo referencial bibliográfico, elaboramos categorias operacionais previamente definidas, visando à interpretação do objeto, mas atentos à orientação de Thiollent (1987), o qual recomenda um retardamento da categorização evitando análises apressadas. Tal retardamento é possível pela não-diretividade na leitura dos dados, pela atenção flutuante do investigador e com a impregnação do analista que interpreta os relatos dos entrevistados.

Essas categorias prévias foram classificadas em: a) planejamento de ensino; b) finalidades do ensino; c) conteúdos de ensino; e d) metodologia de ensino.

Portanto, trataremos do planejamento de ensino, considerando a prévia organização da prática pedagógica pelos docentes e o sentido que se quer atribuir às suas atividades. Identificamos, como marcas desse planejamento, a intenção de flexibilidade nos distintos planos e a centralidade que as disciplinas escolares assumem.

Os fins da educação foram analisados a partir daquilo que os professores assumem enquanto objetivos de suas práticas e, também, das situações que parecem favorecer a sua realização profissional. De princípio, identificamos que

³⁰Sobre categorias analíticas, categorias operacionais e categorias empíricas ver Minayo (2004).

os professores assumem distintas finalidades: a “preparação para a vida”, a formação para a inserção imediata no mundo do trabalho e/ou por um ensino que prepare para estudos posteriores autoregulados pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)³¹. Ou, ainda, uma educação para a vida dos sujeitos, marcada pela sua forma ampliada e de acordo com as suas necessidades reais, considerando essas finalidades como coisas diferentes e excludentes entre si.

Quanto aos conteúdos de ensino/disciplinares buscamos identificar a importância atribuída pelos docentes, os tipos de conteúdos valorizados e as fontes de seleção destes conteúdos. Na escola, estes conteúdos se materializam no cotidiano das aulas e por meio de projetos pedagógicos, sendo fundamentais para a preparação dos alunos para o ENEM. Os conteúdos de ensino estão bastante articulados com a lógica específica de cada disciplina e são os livros didáticos a principal fonte de seleção dos conteúdos trabalhados em sala.

Finalizamos, esta seção da tese, com a análise da metodologia de ensino desenvolvida pelos docentes, tratando de seu sentido e sua relação com os conteúdos disciplinares. As técnicas e os procedimentos de ensino serão apresentados e debatidos como formas de dar sentido a prática pedagógica. As iniciativas individualizadas, bem como aquelas voltadas às tentativas de inovação das ações pedagógicas foram as marcas destacadas dos métodos de ensino dos professores da escola.

As “marcas”, aqui citadas, constituem as categorias empíricas desvendadas durante a análise dos dados. De uma forma geral, as categorias empíricas construídas foram: planejamento flexível, dispersão de finalidades, centralidade do ENEM, disciplinarização e inovação.

Como forma complementar as informações destacadas, incluímos algumas análises referentes a documentos pedagógicos da escola e da SEED/Ap, como Planejamento de Curso, Matriz Curricular da SEED, entre outros.

³¹ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Outras informações sobre o ENEM podem ser verificadas no portal do INEP (www.inep.gov.br), ou a partir das seguintes referências: Garcia (2009), De Freitas (2005), Freitas (2009) e De Castro (2004).

As categorias sob análise indicam aproximações e distanciamentos que a prática pedagógica dos professores da escola apresenta em relação à pedagogia das competências. Portanto, a definição, desenvolvimento e a análise das categorias empíricas constitui centralidade nesta seção para a elaboração final desta tese de doutorado.

4.1 CARACTERIZANDO O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1.1 Características gerais do estado do Amapá³²

O **Amapá** é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado a nordeste da Região Norte, no escudo das Guianas. O seu território é de 142.828,521 km², sendo delimitado pelo estado do Pará a oeste e sul, pela Guiana Francesa a norte, o Oceano Atlântico a leste e o Suriname a noroeste.^[7] é um dos mais novos estados do país, sendo também o segundo estado brasileiro que mais possui áreas protegidas em seu território.

Dos 14,3 milhões de hectares que o estado possui, 72% são destinados a unidades de conservação e terras indígenas (10,5 milhões de hectares). São dezenove Unidades de Conservação que perfazem cerca de 9,29 milhões de hectares, tornando-o o único estado da federação a destinar um percentual tão significativo de suas terras para a preservação. O estado abriga o maior parque nacional do país (Montanhas do Tumucumaque) e um dos maiores do mundo com quase 3,9 milhões de hectares. O parque, localizado ao noroeste do estado, é de extrema relevância por apresentar um elevado número de espécies endêmicas e abrigar em seu entorno diferentes grupos étnicos - índios, ribeirinhos, castanheiros.

O Amapá possui um território de clima tropical (equatorial). Dos Estados litorâneos brasileiros, é o mais setentrional. A linha do Equador corta o sul do Estado, sendo que a maior parte de suas terras e águas está localizada no

³² As informações da presente seção foram coletadas nos seguintes sítios: <http://www.mpap.mp.br/meio-ambiente/111-noticias-prodemac/191-caracteristicas-gerais-do-territorio>; PNUD (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2010 - Todos os Estados do Brasil), IBGE (Censo Populacional 2014), Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2014. Tabela 1 - Produto Interno Bruto - PIB e participação das Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2011 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

hemisfério norte. O Estado do Amapá localiza-se à margem esquerda do rio Amazonas, sendo que seu perímetro lembra a forma de um losango imperfeito. A capital Macapá está situada sobre a linha do Equador, sendo a única capital brasileira nessa condição.

A norte e a noroeste, o Amapá faz fronteira com a Guiana Francesa (655 km de fronteira) e o Suriname (52 km), num total de 707 km. A oeste e sudoeste, o Amapá faz uma longa divisa (1.093 km) com o estado do Pará, a maior parte dela ao longo do rio Jari. A costa sudeste, junto à margem esquerda do Canal Norte do rio Amazonas forma uma fronteira de 315 km. A leste e nordeste, o Estado apresenta 598 km de costa oceânica, correspondendo a 8,11% do litoral atlântico do Brasil. Juntamente com o Pará, o Amapá tem, no delta do rio Amazonas, uma combinação única na Amazônia de litorais marinhos e fluviais.

Segundo a Resolução n.º 5, de 10 de outubro de 2002 (IBGE), o Estado apresenta uma área de 142.814,585 km², correspondendo a 1,67% do território brasileiro e a 3,71% da Região Norte. Mesmo sendo o menor Estado amazônico, o Amapá é 3,3 vezes maior que o Rio de Janeiro e 1,45 vezes maior que Pernambuco.

Macapá é a capital e maior cidade do estado, sendo também a sede da única Região Metropolitana do estado. Outras importantes cidades são: Santana, Laranjal do Jari, Oiapoque e Mazagão. A população do estado é de 734 995 habitantes, de acordo com estimativas de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com um número total de 16 municípios. A capital concentra quase 60% da população estadual.

O relevo é pouco acidentado, em geral abaixo dos 300 metros de altitude. É um dos poucos estados que, em sua condição geográfica, permite a formação de um conjunto de ecossistemas que vão desde as formações pioneiras de mangue à floresta tropical densa, passando por campos inundáveis e cerrados. Seus principais rios são: Amazonas, Jari, Rio Oiapoque, Araguari, Calçoene e Maracá. A maior parte de seu território está contido na Bacia das Guianas (ou seja, é parte integrante do escudo das Guianas, apresentando rochas cristalinas do período Pré-Cambriano). Há um grande número de imigrantes vindo da Guiana Francesa (a maioria no município de Oiapoque) e vários outros oriundos de todas

as regiões do país, dentre os quais destacam-se os mineiros, goianos, paraenses, paranaenses, cearenses e maranhenses.

O fluxo migratório tem aumentado nos últimos anos em razão do desenvolvimento dos setores econômicos do estado. O índice de imigração do estado foi de 0.2870 no ano de 2009, de acordo com dados do IBGE. Nos indicadores sociais, o Amapá possui a 14ª menor incidência de pobreza, a 12ª menor taxa de analfabetismo e o 15º maior PIB per capita do país. No entanto, o estado apresentou em 2010, a 3ª maior taxa de mortalidade infantil entre os estados brasileiros.

A educação amapaense apresenta uma taxa de analfabetismo dos residentes no estado com idade de 10 a 14 anos, de 4,9%. Já de pessoas com idade igual ou superior a 15 anos era de 8,4% (segundo o Censo demográfico de 2010). Neste mesmo ano, 74,2% das crianças entre 4 e 6 anos estavam na escola (uma média abaixo da nacional que era de 85%), entre as crianças de 7 a 14 anos, essa porcentagem era de 95,9% (acima da média regional) e as pessoas entre 15 e 17 anos que estavam na escola somavam 83,3% (igual a média brasileira).

Considerando à conclusão do ensino fundamental: 57,3% dos jovens de idade igual ou inferior a 16 anos tinham terminado o 1º grau; uma queda no índice que em 2008 marcava 58,7%. A conclusão do ensino médio (EM) dos jovens com idade acima de 19 anos era de 55,6% no ano de 2008 e obteve uma queda drástica para 38,4%. No ano de 2009, foram registradas: 1.958 matrículas em creches, 20.488 na pré-escola, 142.552 no ensino fundamental e 35.648 no ensino médio. Já o tempo médio de permanência no sistema é de 8,4 anos no ensino fundamental e de 3,4 anos no EM, resultando numa média de 10,2, média acima da nacional que é de 9,7 anos.

O IDEB amapaense é 3,1 no ensino médio, de 4,1 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 3,7 nos anos finais do ensino fundamental; em nenhum desses índices a média ficou acima da nacional. A taxa de aprovação no estado durante o EM é de 73,6% e a de reprovação é de 11,1%.

O estado possui duas instituições de ensino superior públicas, a UNIFAP (Universidade Federal do Amapá) e a UEAP (Universidade Estadual do Amapá), ambas com sede em Macapá. Há também o Instituto Federal do Amapá (IFAP),

que foi fundado em 29 de dezembro de 2008. A UNIFAP tem campus nos municípios de Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque, Santana e Tartarugalzinho, além da capital. Existem várias faculdades particulares, a maioria na capital, são as principais: Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), Universidade Paulista (UNIP), IMMES, Universidade Estácio de Sá e outras.

4.1.2 Histórico da escola investigada

A Escola Estadual Prof^a. Raimunda Virgolino foi criada em 17 de março de 2000, mediante o Decreto n. 1013/00 (SEED), e fica situada na Vila das Oliveiras, 837, Bairro das Pedrinhas, Município de Macapá, estado do Amapá, pertencendo ao Sistema Estadual de Ensino.

Sua implantação foi orientada devido a uma alta demanda de estudantes pleiteantes de ingresso no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (1^a e 2^a Etapas), pois era patente a falta de escolas com oferta do nível e modalidade de ensino na região.

Seu funcionamento inicial ocorreu com ofertas de matrículas para os três turnos, inclusive com atendimento de algumas turmas do Ensino Fundamental. Atualmente funciona no período integral, com turmas de Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos.

A maior parte dos alunos que estudam na escola é proveniente de famílias de baixa renda que residem nos bairros do Beírol, Pedrinhas, Jardim Equatorial, Jardim Marco Zero, Zerão e Universidade. Muito dessa demanda provém das ilhas do Estado do Pará (do arquipélago de Marajó), como também, de outros estados do norte e do nordeste brasileiro.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola possui apenas quinze anos de funcionamento, mas podemos afirmar que tem desempenhado serviços exitosos no campo educacional, mesmo diante da carência de recursos financeiros e, por vezes humanos, tem dado uma significativa resposta às demandas da comunidade. (AMAPÁ, 2010)

Complementa informando que, no entanto, há muito a ser feito para que a escola alcance um nível satisfatório de prestação de serviços. Para isso, é inevitável o implemento de mais receita, contratação de recursos humanos e aperfeiçoamento de seu quadro técnico e administrativo, de forma continuada e

permanente, sem esquecer de investir em ferramentas tecnológicas, mobiliário e recursos pedagógicos como aquisição de acervo bibliográfico e materiais para a utilização dos laboratórios de Ciências da Natureza e Informática, a fim de aprimorar as atividades de ensino e gestão, adequando as necessidades do nível e modalidade de ensino em oferta na escola (AMAPÁ, 2010).

Desde a sua fundação, portanto, desenvolveram-se uma série de eventos sócio-culturais e projetos. Também a Escola assegurou algumas premiações. Dentre estas atividades, podemos destacar:

Prêmio Gestão Nacional 2006 - efetivado no ano de 2006, sistematizou todas as propostas pedagógicas, educativas e culturais num único documentário apresentado ao MEC, em Brasília-DF. Apresentou-se, assim, diversos projetos exitosos desenvolvidos na escola, tais como: “Pedrinhas mostra tua cara”, “Jovem Parlamentar”, entre outros, agraciando a escola com o PRÊMIO GESTÃO NACIONAL, o que resultou à escola, uma viagem de intercâmbio cultural aos EUA, sendo representada pelo gestor.

Programa MAIS EDUCAÇÃO- instituído pela portaria interministerial n.17/2007 e pelo decreto n. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais, contribuindo tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira, se elaborando na perspectiva de construção de uma educação Integral.

Aniversário da escola- no decorrer dos anos a escola desenvolve projeto extensivo à comunidade escolar por ocasião ao seu aniversário. No ano de 2015, a escola comemorou 15 anos de existência; o evento teve a participação direta dos alunos, da comunidade e do corpo docente e administrativo da escola.

Gincana Multidisciplinar- se constitui como uma das principais atividades curriculares da escola e tem como objetivo integralizar as atividades da escola de forma interdisciplinar, incluindo uma ação de cunho social a partir da doação de alimentos para a população residente na comunidade, onde a escola está inserida.

Além de outros projetos que podemos mencionar a seguir, como: Segundo Tempo, Festa Junina, Jogos escolares, Feira Cultural, Simulados e o Judô, em parceria com o Programa Mais Educação do Governo federal.

4.2 O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA ESCOLA E A CENTRALIDADE DOS CONTEÚDOS EDUCACIONAIS

Nesta seção descrevemos e analisamos, a partir das falas dos docentes, as formas de planejamento pedagógico utilizadas pelos professores. Para isso, identificamos o que as caracteriza, as suas possíveis aproximações com a Pedagogia das Competências bem como o seu significado. Identificamos também, como principal marca do planejamento discente, a consideração à flexibilidade.

Os professores relataram a existência na escola de distintas formas de planejamento³³. Como produtos principais dessas ações de planejamento, temos o **Projeto Político-Pedagógico**, os **Planos de curso** ou **planos de ensino**³⁴, e os **Planejamentos de área**.

Os professores da escola enfatizam que as suas práticas requerem distintas formas de planejamento e que estas devem orientar suas ações pedagógicas. Quando falamos, portanto, em **Planejamento de ensino**³⁵ nos referimos ao planejamento da escola no seu conjunto. É representado pela sistematização do conjunto de planos, planejamentos, projetos e demais ações pedagógicas sistematizadas que antecedem o ensino na escola.

³³Vale ressaltar, que os professores não relataram sobre a utilização ou mesmo da elaboração de planos de aula individuais.

³⁴Neste momento inicial, entendemos necessário diferenciarmos **Planejamento** e **Plano**. O Planejamento é o processo de reflexão para se tomar uma decisão; ele possui o caráter permanente. Já o Plano é produto, aquilo que pode ser explicitado em forma de registro, que é provisório. O Plano e/ou Projeto é um guia de orientação, deve ter uma ordem sequencial, progressiva, para que alcance seus objetivos, ou seja, ele deve ter objetividade e flexibilidade, bem como possuir coerência. (VASCONCELLOS, 1995)

³⁵ Refere-se ao “processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem”.(SANT’ANNA *et al.*,1995)

O **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** é o principal documento deliberativo e organizacional da escola; elaborado a cada quatro anos, se constitui como planejamento mais amplo por definir a organização pedagógica/política da escola. O presente PPP da Escola foi construído pelo corpo escolar no ano de 2010, sob coordenação geral da direção escolar. Em assembleia geral se formaram comissões com a participação de representantes de cada setor da escola (pedagogos, professores, secretaria e funcionários), que participaram da elaboração do texto base do PPP.

... o PPP é o plano maior, é o projeto maior, a escola tenta fazer de acordo com o PPP e quando está defasado tem que reformular o PPP; é o que nós fazemos na escola. Normalmente, nós fazemos isto como já foi falado no início do ano, antes de estar com os alunos em sala de aula. (ENTREVISTADO D)

Em seguida, ocorre a construção do cronograma de estudos e reuniões para tratar sobre a realidade da escola (marco organizacional, situacional, etc). Dos debates, é elaborado um documento base para que posteriormente seja discutido e votado em uma nova assembleia geral as possíveis substituições, acréscimos, adendos e supressões.

(...) nós estamos (...) refazendo o nosso PPP, este ano estivemos mais um tempo aqui estudando o PPP, modificando, pois como ele é flexível né, tem que tá sempre atualizado com outras propostas que estão vindo para escola. Então, nós estamos sempre renovando o PPP para que o planejamento do ensino da história assim como de outras disciplinas elas sejam parte deste projeto [...] (ENTREVISTADO D)

Como desdobramento do plano de curso, são desenvolvidos os **planejamentos de área**. Da mesma forma que os planos de curso são definidos a partir de planos feitos por professores organizados por áreas do conhecimento: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e linguagens e códigos. Um dos objetivos centrais dos planos é a melhor organização dos conteúdos a partir das três grandes áreas do conhecimento, como proposta voltada para a integração do ensino e fortalecimento da relação teoria e prática. (AMAPÁ, 2010)

No entanto, nos planejamentos de área os docentes assumem os conteúdos disciplinares de ensino como elementos centrais para a projeção da

prática pedagógica; portanto, o planejamento de ensino se coloca em função desses conteúdos, e na forma como serão socializados. Neste caso, não se produz efetivamente, um planejamento de área, mas sim contribuições para o aperfeiçoamento dos planos de ensino.

(...) em particular acabo colocando conteúdo que não tá fora dessa matriz, você acaba diversificando; eu trabalho conteúdo e prática; eu pego, por exemplo, o conteúdo cubismo que tá no primeiro ano eu trabalho o cubismo, trabalho com a leitura de imagens da arte cubista com artistas que desenvolveram esse estilo; eu trabalho com uma técnica desenvolvida por eles na época, então eu trabalho com teoria e prática, e tem a avaliação que é necessária (...)" (ENTREVISTADO B).

Já o **plano de curso** ou **plano de ensino**³⁶ é caracterizado como o plano das atividades curriculares a serem desenvolvidas no ano letivo pelos docentes. Trata-se da organização de um planejamento seriado e classificado a partir das disciplinas do ensino médio. Ele está estruturado basicamente por objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação. (AMAPÁ, 2010)

O plano de curso da escola toma como referência os conteúdos disciplinares para que o ensino seja realizado. Em muitos casos, essa forma de planejamento é reproduzida do plano do ano letivo anterior, de onde são priorizados conteúdos recomendados para a preparação ao ENEM e aos vestibulares da UNIFAP (Universidade Federal do Amapá) e da UEAP (Universidade Federal do Amapá).

A construção do plano de curso é antecedida pelo desenvolvimento de discussões internas sob a justificativa da realização de adequações curriculares às peculiaridades da escola.

O plano de curso da escola é organizado num processo de debate organizado em grupos e pelas três grandes áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos. Trata-se de um momento marcado pela participação da maioria dos professores e acompanhados pelo coordenador pedagógico da escola.

³⁶Para definição de **Plano de Curso** ou **Plano de Ensino** utilizamos Vasconcellos (1995), que o conceitua como a sistematização da proposta geral de trabalho do professor numa determinada disciplina ou área de estudo". Trata-se da previsão das tarefas e objetivos do trabalho docente para um ano ou semestre. Ele deve ser bem elaborado, dividido por unidades sequenciais, em que devem aparecer objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.

O conjunto dos professores, divididos por área do conhecimento, tem como tarefa, prevista no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), adequar o planejamento submetido pela SEED/AP, às necessidades curriculares sugeridas pela escola. Em seguida, estes planos são formalizados pelos professores a partir de disciplinas e sob o acompanhamento pedagógico, para então serem repassados ao serviço técnico pedagógico da escola (ENTREVISTADO D).

Dentro dos planos de ensino existem duas formas principais sugeridas para o desenvolvimento dos conteúdos de ensino: por um lado e em menor escala, a partir de projetos de ensino com o objetivo de aproximar/articular os distintos conteúdos das diversas áreas do conhecimento; por outro lado, de forma individual, seguindo a sequência dos conteúdos da forma que estão previstos no plano de curso.

O desenvolvimento dos conteúdos ocorre no cotidiano das aulas de forma individual, disciplinar e sob a mesma sequência que está prevista nos planos de curso. Um dos professores entrevistados revela o sentido disciplinar a que estão submetidos os planos de curso das disciplinas executados nas suas aulas.

“(...) antes de conversar com os alunos propriamente dito, os professores ficam reunidos para fazer o planejamento anual, esse planejamento ocorre por área de conhecimento, no caso história, professor de história, professores de geografia, professores de língua portuguesa, professores de língua estrangeira, cada disciplina se organiza, se junta e faz o planejamento anual (...)”
(ENTREVISTADO D)

A realidade impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento impõe a delimitação de determinado problema, isso não significa que seja preciso abandonar as múltiplas determinações que o constituem. Sobre isso acrescentamos que a interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa. (FRIGOTTO, 2012)

A priorização de conteúdos disciplinares pelos professores constitui espaço para a construção tácita do planejamento de ensino da escola; reconhecemos,

portanto, a prioridade dada aos conteúdos de ensino em detrimento aos fins da aula ou do processo avaliativo, por exemplo.

Os projetos de ensino da escola estão previstos no planejamento e têm como objetivo central integrar os conhecimentos de forma participativa e interdisciplinar, na tentativa de superar problemas históricos da educação brasileira e particularmente da escola, como a dualidade do ensino e o currículo disciplinar, caracterizados sob um tipo de organização curricular tradicional.

Os principais projetos da escola, voltados ao ensino são a gincana cultural e a feira de ciências, tendo como finalidade a integração de conteúdos de ensino disciplinares previstos no plano de curso da escola, cujas características são: ocorrem em um determinado período do ano letivo, com previsão no calendário escolar; incentivam a realização de pesquisas sobre um determinado tema, definido em reunião pedagógica. Além disso, são fundamentais para o cumprimento de alguns conteúdos disciplinares (dependendo do tema escolhido).

Os temas dos projetos se propõem interdisciplinares e, de uma forma geral, obedecem à sequência de conteúdos de ensino previstos no plano de curso. Os projetos, portanto, apresentam-se como estratégia de integração do ensino, porém, pouco utilizadas na escola.

Reconhecemos como uma das marcas deste planejamento feito na escola, portanto, a prioridade dada aos conteúdos de ensino em detrimento dos fins da aula ou do desenvolvimento de competências, como se poderia esperar.

De acordo com um dos professores da escola, o planejamento acontece duas semanas que antecedem o início das aulas e ele é mais uma repetição do que vem acontecendo nos anos anteriores, muda pouca coisa [...] (ENTREVISTADO F).

O segundo momento desse planejamento é marcado por uma assembleia geral dos professores, na qual se delibera o calendário escolar, distribuição de carga horária aos docentes da escola, além de outras questões que surgirem e tenham como referência o planejamento de ensino dos professores (AMAPÁ, 2010).

Os debates e discussões precedem de uma pauta, mediada pela coordenação pedagógica da escola, e refletem pontos imediatamente necessários

para o início do ano letivo da escola, como definição de plantões pedagógicos, eventos da escola, feriados, etc.

De uma forma geral, o planejamento de ensino na escola ocorre, conforme às indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Em seguida é considerada a matriz curricular local, que são as orientações providas da Secretaria de Estado de Educação (SEED/AP). Nela, estão contidas as adequações curriculares, tais como a classificação das disciplinas e suas especificações (conteúdos, objetivos e sistemática de avaliação).

O conteúdo, o conteúdo programático que a gente planeja no ano já vem uma matriz curricular. Você sabe que tem né! Na secretaria já vem organizado os conteúdos de Ensino Médio, mas nós, professores de arte, acaba organizando e verificando, por exemplo, para o terceiro ano aquela coisa de Enem de universidade para ver se você trabalha com esse aluno algo ligado a isso. Sabemos que os alunos buscam isso, eles buscam ser aprovados numa universidade e a arte agora que está inserida nesse contexto de universidade. A gente pega aquele cronograma de universidade, eu em particular, acabo colocando conteúdo que não tá fora dessa matriz, você acaba diversificando. Eu trabalho conteúdo e prática; (ENTREVISTADO B)

No entanto os distintos planos apresentados, quando executados nas aulas, estão sujeitos a modificações decorrentes da necessidade de adequações de acordo com o aquilo que o momento solicita. A “flexibilidade”, portanto, constitui marca fundamental no processo de planejamento de ensino na escola.

O posicionamento de um dos professores, revela o uso rotineiro da flexibilização como um movimento de (re) elaboração do planejamento a todo momento que se julgue necessário, e tendo como baliza a realidade imediata.

Há também aquela necessidade se no meio do ano a gente perceber que a gente tem que dar uma parada, a gente tem que rever a gente tem essa capacidade essa independência de mudar e conversar com a coordenação e com os colegas, é um planejamento flexível não é algo que a gente monta no início do ano e vai cumprir a fim até o final do ano a gente pode colocar outras temáticas se fizer necessário. (ENTREVISTADO E)

Assim, os professores da escola desenvolvem o planejamento de ensino de forma desarticulada do ensino, utilizando os conteúdos disciplinares como eixos centrais das aulas. Reconhecemos, portanto, a prioridade dada aos

conteúdos de ensino em detrimento dos fins da aula ou do processo avaliativo, por exemplo.

Os processos verificados no ensino da escola tanto de disciplinarização como de desarticulação revelam um planejamento de ensino flexível, marcado pela necessidade de adequações de acordo com o que é solicitado no momento. Essa abordagem será desenvolvida na seção seguinte deste trabalho.

4.2.1 A flexibilidade, a valorização dos conteúdos e dos projetos como marcas do planejamento

Considerando as situações de planejamento descritas, com base nas falas dos docentes, destacamos que a busca pela flexibilidade e a grande valorização aos conteúdos disciplinares como marcas do planejamento educacional feito pelos docentes da escola investigada.

- Sobre a flexibilidade

A flexibilidade se manifesta principalmente na prática pedagógica dos professores, se constituindo como alteração necessária no planejamento de ensino no momento que se realiza na prática pedagógica. Essa é uma marca do planejamento dos professores, presente desde a concepção do ensino à sua realização.

Essa marca do planejamento dos professores da escola é compreendida pelos docentes como as respostas que têm que ser dadas às situações imediatas da aula. Há o entendimento da flexibilidade como alterações no planejamento de ensino, e que, portanto, naturalmente as ações pedagógicas não refletirão àquilo que foi planejado. Na escola investigada, as mudanças no planejamento, particularmente nos seus conteúdos de ensino, ocorrem de forma mais intensa a ponto desse planejamento não ser refletido na prática pedagógica dos professores, tornando, assim, a flexibilização, uma necessidade cada vez mais imperiosa.

Essa “adequação” ocorre a todo momento que se julgue necessário, tendo como baliza a realidade imediata. Todavia, entendemos que esta ideia de flexibilização constitui iniciativa pautada na improvisação dos professores, na utilização de seu saber tácito e na progressiva inutilização do planejamento de

ensino. A prática pedagógica dos professores, portanto, mais se aproxima de uma ajustada à realidade imediata do que de uma ação planejada.

Estas análises remetem às demandas do capital e do modelo de acumulação flexível no contexto educacional, que exige, por sua vez, a formação de sujeitos flexíveis para os novos processos e relações de trabalho. Ianni (1994) analisa que a acumulação flexível apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Neste caso, o processo de qualificação dos trabalhadores e o seu perfil formativo desenvolvido na escola básica, constitui alvo da atenção dos representantes do capital. As demandas de mercado, portanto, não surgem no mercado, mas do conjunto das relações sociais dos sujeitos encontrando o mercado como cenário para sua reprodução.

- Sobre os conteúdos

Observamos ainda que o planejamento da escola possui um desenho curricular organizado a partir de uma “grade de conteúdos” e toma como referência a matriz curricular elaborada pela Secretaria de Estado de Educação (SEED). Também o **PPP**, como plano geral da escola, e o **plano de curso**, como plano das atividades do ano letivo, se estruturam em torno do programa de formação a ser desenvolvido, mas esse programa considera, fundamentalmente, a organização e distribuição por série e períodos dos conteúdos disciplinares previstos nas DCNEM, na matriz curricular da SEED e requeridos pelo ENEM.

Não se considera, como se poderia esperar de uma escola que assumiu a Pedagogia das Competências como uma de suas referências, o foco no desenvolvimento do saber fazer. Nessa escola, os professores se propõem, no máximo, a desenvolver competências cognitivas.

Quando os conteúdos do ENEM são assumidos como prioridade, a formação na escola é restrita, por não garantir a amplitude de conhecimentos necessários à formação dos sujeitos e que contemple o conjunto das suas necessidades.

Portanto, a submissão aos conteúdos previstos no ENEM, pouco contribui para uma formação ampla dos alunos, ou mesmo para a reafirmação das marcas

da escola como pública, com qualidade referenciada e sensível às demandas da sociedade.

Compreendemos a didática como compromisso, fundamento e pressupostos já expressos, e que supere os reducionismos apresentados, deverá partir da concepção de ensino como uma totalidade concreta. Dentro disso, essa Nova Didática entende o fenômeno do ensino em seu caráter antropológico de trabalho Didático produzido socialmente pelo homem, como práxis, articulando as bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que possui sua expressão nuclear. (OLIVEIRA, 1991; p. 45)

Gadotti (1997) defende que uma escola que se proponha a emancipação dos sujeitos deve buscar integrar educação e cultura, escola e comunidade, na democratização das relações de poder dentro da escola, no enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, na visão interdisciplinar e transdisciplinar e na formação permanente dos educadores.

É essa compreensão que deve orientar a concepção de Ensino Médio para os que vivem do trabalho, de modo a assumir a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente (KUENZER, 2007). Isto significa a não subordinação a um ensino marcado pela dualidade e pela cisão no processo de produção entre àqueles que a pensam e executam as ações.

- Sobre os projetos

Como terceira característica do planejamento de ensino, observamos que a escola utiliza de forma estratégica os projetos (questão também tratada na seção sobre métodos de ensino). Os projetos na escola se apresentam como mecanismo para a realização do ensino na sua totalidade.

Sua finalidade é trabalhar os conteúdos de ensino de uma forma dinâmica e atrativa, em contraposição ao cotidiano das aulas. No entanto, estes projetos se apresentam de forma fragmentada, pois não se articulam às finalidades gerais do ensino na escola.

No entanto, esses projetos possuem características que podem, no máximo, se constituir como “prenúncios” para uma prática de ensino integradora na escola. Essas características são notadas quando, por exemplo, apresentam a finalidade da organização dos conteúdos, no envolvimento dos sujeitos às atividades pedagógicas, ou ainda, no reconhecimento da necessidade da participação dos alunos nas ações dos projetos.

De uma forma geral, as características do planejamento de ensino da escola se revelam de forma fragmentada; por isso, o discurso de “formação para a vida” parece sem sentido nela. Consideramos como necessidade da didática/prática pedagógica na escola, a superação de reducionismos e práticas que desconsiderem a formação ampliada dos sujeitos e reforcem a condição de uma escola de classes.

Este processo descrito parece ser reflexo da burocratização do planejamento de ensino que deixa de se apresentar como necessidade ao trabalho pedagógico e passa constituir-se apenas como obrigatoriedade formal ao sistema de ensino. Apesar do planejamento da escola ser realizado com base nos bimestres letivos, o trabalho pedagógico é desenvolvido, mediante práticas pedagógicas desarticuladas, desconsiderando as ações planejadas.

[...] o planejamento acontece duas semanas que antecedem o início das aulas e ele é mais uma repetição do que vem acontecendo nos anos anteriores muda pouca coisa, assim eu noto que também aumenta fica o que já tem, na verdade não tem mudança, fica o que já tem e pelo menos em geografia eu noto que vai entrando mais conteúdo, inclusive, isso é algo que nos deixa angustiados, é muito conteúdo para duas horas semanais, mas não há assim aquele planejamento de ter aquela conversa com os alunos para saber que direcionamento tu vai dar (ENTREVISTADO F).

Além disso, a burocratização do planejamento emperra a possibilidade de um planejamento de ensino integrado. Não se trata da inexistência do diálogo entre os professores, o que ocorre é a restrição desta prática apenas para momentos isolados do ano letivo.

A burocratização e a desorganização desse planejamento de ensino, reflete na participação restrita e em finalidades de ensino desconstruídas. A não sistematização do planejamento impõe o imprevisto para algumas práticas

pedagógicas e, em outras, revelam o potencial de integração do ensino, mas em função de iniciativas individuais e exitosas de alguns professores.

[...] O planejamento é aquilo que já vem pronto e acabado de muito tempo e pouca coisa muda mesmo assim na prática, né! O que acontece, muitas vezes, é que aumenta os conteúdos, mas a metodologia, as práticas continuam os mesmos; de como a escola te proporciona para aplicar aquele conteúdo, eu observo pouca diferença. O que eu observo também que o que foi mudando, o que eu observei em mim foi ano após ano, como é que a gente fala, a gente vai adquirindo a experiência. (ENTREVISTADO F)

Portanto, o planejamento como parte integrante da prática pedagógica, deve ser compreendido sob a perspectiva da totalidade e, portanto, para além de uma prática pedagógica restrita às aulas como manifestação hegemônica da prática pedagógica (OLIVEIRA, 1988). Portanto, quando a prática pedagógica é submetida a partes, perde-se o sentido de sua totalidade.

Trata-se de entender que:

[...] o fenômeno do ensino como uma prática social histórica, no dia a dia da escola, determinada por múltiplos fatores, procurando-se desvelar o seu relacionamento em correspondência e, ao mesmo tempo, em contradição com outras práticas na formação social brasileira. Implica revelar os mecanismos ideológicos desse fenômeno enquanto viabilizador do sistema sócio-econômico e político brasileiro. Implica, finalmente, descortinar a especificidade das contradições internas do ensino, em torno de seus elementos e subprocessos (conteúdo método, professor aluno, planejamento, execução, fins e controle) (OLIVEIRA, 1991; p. 45).

O desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação. Esta que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles (FREITAS, 2012).

Neste sentido, mediante o contexto do planejamento marcado pela sua burocratização e a desarticulação com a prática pedagógica, temos a improvisação no planejamento de ensino dos professores como marca fundamentalmente presente na sua prática pedagógica.

A ênfase nos conteúdos disciplinares é uma característica distinta daquilo que preceitua a Pedagogia das Competências, o que revela, neste aspecto, um distanciamento das práticas dos docentes da escola pesquisada com as

formulações desta Pedagogia. A flexibilidade e a forma de uso dos projetos, no entanto, aproximam as práticas da Pedagogia das Competências, apesar de que não se possa dizer que a forma como os professores compreendem o seu planejamento tenha uma relação direta com qualquer orientação pedagógica.

A função explicativa da próxima seção é analisar a forma que é objetivada a prática pedagógica dos professores enquanto realização profissional. Tratamos, neste momento, da compreensão da importância dos objetivos de ensino na prática pedagógica de professores e como repercute na formação e nos dilemas de profissionalização dos alunos do ensino médio em Macapá/AP.

4.3 FORMAÇÃO E REALIZAÇÃO HUMANA: objetivos e dilemas na formação dos alunos e a submissão à lógica do ENEM

O objetivo desta seção é descrever as finalidades educacionais assumidas pelos docentes da escola pesquisada. Ganharam relevância, quanto a isto, algumas expectativas pessoais que os docentes assumem em relação a sua atuação profissional.

Os professores da escola assumem a sua realização profissional como uma de suas finalidades e esta realização eles associam ao sentimento de felicidade, decorrente da aprendizagem dos alunos. A “realização profissional” é muito fortemente associada ao reconhecimento por parte de alunos bem sucedidos na vida, o que faz os professores se sentirem recompensados e valorizados na sua profissão.

Portanto, as formas de realização profissional dos professores estão vinculadas às conquistas pessoais e profissionais de seus ex-alunos e ao esforço, participação e desempenho acadêmico dos alunos nas tarefas cotidianas dos diversos componentes curriculares.

Do ponto de vista das finalidades educacionais, os docentes revelam um dilema sobre a formação dos alunos: formar para uma inserção profissional imediata no mercado de trabalho, ou preparar para o ingresso na universidade; sendo que ambas opções, estabelecem a necessidade por uma formação para a vida. Tais objetivos aparecem como coisas distintas e, às vezes, conflitantes.

Quando a finalidade assumida é a garantia de formação em nível superior, a preparação para o exame conhecido como vestibular se apresenta como principal objetivo. Inclusive, o processo de realização profissional dos professores, se destaca, sendo associado à aprovação de alunos nos processos de seleção para o Ensino Superior.

Acho que essas pessoas continuaram tentando, acho o que a gente iniciou aqui na escola eu acho que ficou de alguma forma na mente, no consciente deles porque eu falo muito assim para eles, ah! A questão do concurso, um dia você vai querer fazer um vestibular, um dia vai querer fazer um ENEM, eu tento puxar bastante para esse lado, né! Então, eu acho que isso assim ficou bastante na cabeça deles de alguma forma e mesmo passado cinco, seis anos que eles foram meus alunos, vemos que as dificuldades da vida foram aparecendo, né, mas eles estão tentando de alguma forma vendo que pelo caminho da educação seja mais certo. (ENTREVISTADO H)

Quando a finalidade assumida é a inserção no mercado de trabalho, assume-se a meta de preparação técnico e científica para o acesso a empregos simples, que requerem uma formação “mais restrita”, “cortada”, que favoreça uma “inserção imediata”, principalmente para os alunos de EJA (Educação de Jovens e adultos), como se pode conferir no excerto abaixo.

Principalmente das turmas do EJA principalmente, da noite são pessoas que estão ali só para concluir, eles buscam na escola uma minoria, mas a gente sabe que **a realidade social deles não permite que eles deem uma avançada**; vão parar a maioria. Ali 80 a 90 % param quando saem do Ensino Médio, a pergunta é até que ponto a escola ajudou eles? Eles precisavam estar voltados para o mercado de trabalho, mas assim, sair dali e já estar preparados para trabalhar de forma que aquilo servisse para eles e não serve é apenas um diploma na mão deles, então, eu me ressinto assim que a EJA não tem os objetivos, a gente trabalha o mesmo conteúdo que trabalha com o regular **só que a gente faz cortes**, tem que ter um planejamento específico para eles porque eles não vão seguir, **tem que ter algo imediato para eles**, eles não vão para universidade mais, eles vão parar e boa parte da clientela da noite é essa realidade (ENTREVISTADO F).

E ainda, nesta relação do processo de formação na escola com o trabalho, podemos considerar que, se para os professores a inserção no mercado de trabalho se constitui um desafio, a formação em nível superior é quase improvável. O não-alcance a uma destas duas possibilidades, geralmente

tratadas como opções incompatíveis, significaria a impossibilidade dos alunos alcançarem qualquer tipo de ascensão social.

Neste caso, se evidencia novamente o dilema apontado anteriormente, só que agora, com atenção à insuficiência dessa formação, tanto na ausência de uma formação escolar superior aos sujeitos, quanto na falta de uma formação técnica com vistas ao mercado de trabalho. Esta constatação aponta uma perspectiva bastante limitadora para a vida desses alunos.

[...] Não vejo que uma coisa exclui a outra [Formação Superior e Ensino Profissionalizante]. Agora, eu acho que a questão do ensino profissionalizante a nível médio é para onde vai se canalizar a mão de obra só que a gente já viu o que vai acontecer, vai ter muito aluno que vai entrar nesse ensino profissionalizante achando que vai se dar bem né e, o que vai acontecer é que alguns vão ter aquela especialização ali, sem poder ganhar muito e outros não vão poder se inserir no mercado de trabalho que não vai ter trabalho para eles, foi o que aconteceu comigo no Ensino Médio, foi profissionalizante e eu não consegui me inserir naquela profissão, eu fiz saneamento básico, e eu terminei o meu ensino médio e não tinha onde trabalhar. Eu pensava: eu vou terminar meu Ensino Médio e vou ter uma profissão, eu pensava isso e quando acabou não teve, eu concluí meu Ensino Médio em 93, acabou que meus pais pagaram um cursinho, e o que eu vi que o conteúdo do ensino profissionalizante não serviu para me empregar, nem serviu para mim entrar em uma universidade (ENTREVISTADO H).

Também apareceu em nossa pesquisa um docente que assumia o desafio de o ensino médio “preparar para a vida”, mas esta é compreendida principalmente como alguma forma de realização profissional por parte dos alunos, como a preparação para o enfrentamento das dificuldades imediatas que eventualmente possam surgir na vida dos sujeitos ou como preparação para a vida cotidiana. Um dos professores descreve a forma como esta expressão se materializou na sua vida e no seu trabalho.

A escola em que eu trabalhei tinha toda essa leitura [sobre a necessidade de preparar para a vida], mas eu via assim que muitos professores contestavam, mas o que é preparar para a vida... as pessoas ficam se perguntando, aí tinha uma colega que não engolia e dizia não, é melhor preparar para o vestibular. Ficou muito amplo ali naquelas linhas da lei para o mundo do trabalho... [...] Por que se você prepara para a vida não prepara para a universidade, aí a gente ficava nesse dilema entendeu... Naquela época em que eu estava saindo da universidade, eu ficava só assistindo vendo as pessoas ali conversarem, mas eu seguia a

linha antiga que eu já sei, mas hoje com o advento do ENEM já dá para você ir adiantando as coisas porque o ENEM já vem mais como um conhecimento aliado às questões práticas do cotidiano.” (ENTREVISTADO H)

Quando os docentes assumem como finalidades de suas práticas pedagógicas a preparação para o vestibular, o ENEM aparece como “o foco”. Nesse caso, e de uma forma geral, os professores da escola utilizam o ENEM como referência principal para o desenvolvimento das suas ações pedagógicas. Utilizam-no como inspiração para o “sucesso”, um “projeto pautado no empreendedorismo”, para uma mudança efetiva e qualitativa no ensino da escola. Além disso, consideram um prêmio recebido no ano de 2006, como escola referência nacional em “Gestão Escolar Nacional³⁷”, que definiu uma educação de qualidade a partir dos princípios da eficiência e da eficácia nas ações pedagógicas.

O recebimento deste prêmio pela escola, atesta que sua gestão atende às atuais exigências da vida social: formar cidadãos, oferecendo ainda a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social (FAVINHA e SOUSA, 2012). Apresenta como um modelo de gestão sobre o critério da “eficiência” e da “eficácia”, mas de forma pragmática nas ações pedagógicas.

Portanto, consideramos que há uma relação estreita dos objetivos pedagógicos da escola ao ENEM como “marca” desvendada na investigação empírica. Trata-se de uma marca utilizada pela escola e que em sua função e por diversas motivações já descritas, reorganiza a prática pedagógica dos professores e o ensino na escola, ainda que haja discordâncias por parte dos docentes a esta lógica, por contribuir para a fragmentação do ensino.

Em síntese, os objetivos de ensino assumidos pelos docentes revelam um dilema principal, pautado na continuação de estudos superiores ou na formação para a inserção no mercado de trabalho. Consideramos a preparação acadêmica

³⁷Favinha e Sousa (2012) revelam a Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino foi escolhida por ter apresentado melhor eficiência e resultados positivos na gestão escolar, ao contrário das demais que compõem o sistema estadual de ensino do Amapá, que se pressupõe que concorreram dentro das mesmas condições de igualdade, e que, no entanto, não alcançaram o mesmo êxito da escola em estudo..

com foco no ENEM, como uma marca na escola, observada na utilização dos seus conteúdos como centralidade das ações pedagógicas.

4.3.1 Nossas considerações

Quando se fala sobre os objetivos para a vida dos alunos existem pelo menos três finalidades assumidas pelos professores. O primeiro deles indica que há a necessidade de um processo de qualificação com vistas atingir as demandas imediatas do mercado.

Concordamos com as análises de Bianchetti (2001), o qual contextualiza que a partir da década de 1980 as transformações no mundo do trabalho se consolidam a partir da racionalização no processo de produção de bens e prestação de serviços, das transformações organizacionais e gerenciais, das estratégias para contar com o consentimento e a colaboração dos trabalhadores, além da implementação das “relações humanas” como forma de diminuir ou eliminar conflitos internos, tencionando o campo da qualificação, mediante questões que antes ou não haviam se constituído na materialidade ou não apresentavam o grau de dramaticidade atual.

Utilizamos também a análise de Castel (1997) o qual compreende a existência atual de uma sociedade salarial, em que, em sua maioria, mediante seu emprego, tem sua inserção social relacionada ao local que ocupa na escala salarial. Apesar do trabalhador não se tornar um proprietário com patrimônio, ele tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões minimamente aceitáveis em termos humanos.

Nesse caso, os professores consideram a função que os alunos egressos do Ensino Médio desempenharão no mercado de trabalho como importante baliza para avaliar a formação oferecida pela escola e conseqüentemente como referência para a sua realização como profissionais. Entretanto, não há concordância dos professores com a inserção imediata dos alunos no mercado, em detrimento de uma inserção no ensino superior.

Assim, a compreensão de um ensino que integre elementos como a ciência, a tecnologia e a cultura são prejudicadas, de modo que recorreremos a Kuenzer (2007) quando discute que não podemos desconsiderar as ligações existentes entre ciência, cultura e trabalho que caracterizam essa etapa de

desenvolvimento, sob o risco de a escola elaborar um projeto que privilegie uma abordagem secundarista, de caráter apenas propedêutico, ou uma abordagem pragmatista, voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais.

Nessa relação entre a formação escolar e emprego, a inserção do aluno no mercado de trabalho significa sucesso profissional, mediante a sua preparação no ensino médio. Apesar da importância atribuída a essa inserção, tal finalidade é desconsiderada quando os professores a relacionam com a inserção dos alunos no Ensino Superior.

Nesse caso, apresentamos a segunda finalidade, que aponta o processo de qualificação a partir da formação em nível superior. Os professores consideram como necessidade para os alunos, uma formação que garanta o acesso a um curso superior como forma de inserção qualificada no mercado de trabalho.

Tal qual a necessidade de uma formação em nível superior, a inserção qualificada no mercado, mediante a aprovação dos alunos em concursos públicos, sobressai-se positivamente pela garantia e estabilidade no emprego, constituindo-se do mesmo modo um processo realizador para os professores. A aprovação em concurso explicita para os professores o cumprimento dos objetivos de ensino propostos.

Nesse processo de realização, os objetivos de ensino dos professores utilizam o ENEM como referência. O ENEM, como forma de avaliação, se constitui instrumento bastante utilizado pela escola, pois define os parâmetros curriculares gerais para o desenvolvimento do ensino. Consideramos o ENEM como base para a seleção acadêmica dos alunos para o Ensino Superior em universidades públicas e privadas.

O ENEM é caracterizado como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2009).

Apesar de o ENEM propor uma avaliação de caráter acadêmico e que busca satisfazer o conjunto das necessidades dos sujeitos, a escola não o

menciona no seu plano de curso, e tampouco no seu PPP. Além disso, a lógica da avaliação como elemento final e desarticulado do processo é considerado como um complicador desta forma de exame. Portanto, o Enem é desenvolvido num contexto pragmático, a partir das orientações dos coordenadores pedagógicos e da prática pedagógica dos professores da escola.

Freitas (2009) analisa criticamente os equívocos dos processos formais de avaliação se referindo àqueles que tomam como base os manuais didáticos; essa forma de avaliação é entendida como uma atividade formal que ocorre no final do processo de ensino-aprendizagem. Como alternativa para essa visão linear, apresentamos dois grandes núcleos ou eixos interligados de natureza dinâmica e contraditória: a necessária articulação entre objetivos/avaliação e conteúdos/métodos.

As avaliações estandarizadas são desenvolvidas não apenas para expor os pífios resultados do ensino público, mas também para obscurecer a responsabilidade do Estado no que se refere à sua obrigação na oferta de uma educação de qualidade a todos. Sugere-se o compromisso de “todos pela educação”, todavia as demandas do capital reduzem a educação à busca por empregos que necessitem de uma baixa formação. (FREITAS, 2012)

A análise de Freitas (2012) sugere que

a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista. Perante a avaliação todos são iguais – da mesma forma que perante a lei... Mais que nunca a observação de Perrenoud se impõe: a escola discrimina tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz. (p.270)

Uma terceira finalidade de ensino verificada diz respeito à compreensão por parte de alguns professores, da educação como **preparação para a vida dos sujeitos em sociedade**. Neste caso, analisam que “uma educação para a vida” se materializa como uma formação ampla dos sujeitos capaz de envolvê-los nos distintos espaços e circunstâncias da vida. Trata-se de educar para todos os momentos e possibilidades, a partir da formação escolar e das ações pedagógicas.

Sob a marca desta educação e a partir da prática pedagógica, os professores apontam para um tipo de educação capaz de restaurar os pressupostos para a vida em sociedade na amplitude das necessidades dos sujeitos. No entanto, o pressuposto de uma “educação para a vida” foi compreendido distintamente pela escola, de modo que os professores reconhecem que a escola não tem conseguido cumpri-la no seu cotidiano.

Nesse sentido, os fins do ensino, utilizados na escola e definidos, a partir de uma educação para a vida, se apresentam como resposta do capital às “novas” exigências pautadas pelas políticas educacionais.

Diante do quadro, a escola é marcada por exigências de outro perfil de trabalhador, fundado na formação acadêmica e no domínio técnico e operacional de saberes úteis ao mercado. A escola experimenta formas de tornar-se produtiva na sua improdutividade (FRIGOTTO, 2010), contribuindo assim ao processo valorização do capital.

Assim, concordamos com o PPP da escola que considera que a educação para a vida precisa considerar a educação como um processo de vida e não somente uma preparação para a vida futura, além de enfatizar a vida presente, tão real e vital para o aluno. No entanto, o PPP não se efetiva na prática pedagógica dos professores, sendo marcado pela burocratização.

Esse documento destaca, formalmente, o movimento constante de interpretação e ressignificação do conhecimento, tomando por base os valores sociais, éticos, culturais e políticos de formação do homem, numa realimentação constante do processo de aprendizagem. (AMAPÁ, 2010)

Alegamos a burocratização do PPP, em detrimento da sua consideração como “processo de vida”, pois precisa ser compreendido sob seus aspectos históricos, tendo como referência as demandas sugeridas pela sociedade, e não restritos a aspectos pragmáticos e utilitários.

Acrescentamos ainda que a educação como processo de vida, tal qual sugerido pelo PPP de escola, precisa ter o caráter de totalidade, no sentido de considerar a vida dos sujeitos e a sua formação dentro de suas diversas dimensões (política, cultural, social, técnica, etc), necessárias para a constituição humana dos sujeitos.

Portanto, reconhecemos que a educação para a vida, tal qual sugerida pelos professores, não orienta a sua prática pedagógica, restringindo a qualificação/formação escolar ao domínio de competências e habilidades previstas no ENEM.

De uma forma geral, sob a influência do ENEM, as políticas tanto de formação continuada como para a preparação dos jovens para a vida em sociedade, como para o Ensino Superior, ainda são deficitárias, comprometendo a realização do ensino médio. A centralidade no ENEM e na seleção social expõe os alunos a uma forma de exclusão, já anunciada por Kuenzer (2005), pautada na inclusão em espaços escolares, no entanto, sob normas excludentes.

Portanto, as metas ou objetivos de ensino dos professores, seja com base no prosseguimento em estudos superiores ou na aprovação em concursos públicos e, na inserção imediata no mercado de trabalho, ou na premissa de uma educação para a vida, refletem o modo como os professores compreendem e reconhecem a formação dos alunos, materializada na prática social. Isso explica, a análise feita sobre os distintos cenários que a formação/qualificação dos alunos representa na constituição de um processo formativo sob a base do trabalho humanizado dos professores e a relação do sujeito com o produto de seu trabalho.

Concordamos com Marx (2008), que tratam do conceito de humanização, afirmando que o homem se humaniza pelo trabalho, uma vez que é por seu intermédio que ocorre a produção dos meios capazes de satisfazer as suas necessidades, ao mesmo tempo que cria novas necessidades. É justamente dessa maneira que o homem se caracteriza enquanto ser pertencente ao gênero humano, tornando-se diferente dos animais.

Contudo, diante dessas três finalidades que marcam a compreensão dos professores sobre os objetivos de ensino de sua prática pedagógica, entendemos necessário a problematização de algumas questões.

A primeira delas diz respeito à ausência de perspectivas dos alunos em relação ao futuro. Esta constatação se refere a alunos tanto de EJA quanto os alunos do Ensino Médio regular, principalmente do horário noturno. Trata-se de uma formação que não garante a inserção imediata no mercado de trabalho, tampouco a continuação dos estudos em nível superior.

Diante desta condição, Arroyo (2011) analisa que:

As trajetórias dos jovens e adultos não se tornaram mais fáceis; ao contrário, vêm se tornando mais imprevisíveis e incontroláveis para os próprios jovens e adultos, até para os adolescentes que são forçados a frequentar o ensino noturno. Os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível, eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares (p.46)

Todavia, essa formação deve garantir a compreensão e utilização dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens; desenvolver meios para a interpretação de fatos naturais; articular de uma visão do mundo natural e social; possibilitar uma compreensão ampla da tecnologia como fenômeno social, verificando o desenvolvimento de processos tecnológicos diversos, redimensionando a vivência cotidiana dos homens (BRASIL, 2000).

Esses alunos, portanto, estão submetidos a um processo de exclusão institucionalizado na escola, por essa formação não corresponder, nem mesmo a preparação para o ENEM, como objetivo de ensino da escola. Portanto, sem a devida qualificação acadêmica, a participação desses alunos na escola é limitada ao seu desejo pessoal, e confiado à escola, a conclusão deste nível de ensino.

Freitas (2004) analisa que as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal vai criar trilhas diferenciadas de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável.

De uma forma geral, acumulam as consequências de uma escolarização problemática, marcadas pela negação de direitos e a inserção precoce no mercado de trabalho como forma de subsistência. Sua compreensão sobre o sentido do Ensino Médio em suas vidas é bastante parcial. O aprimoramento fundamental das operações matemáticas e o domínio da linguagem escrita constituem um dos poucos avanços para este grupo de alunos na escola.

Uma segunda questão que entendemos fundamental na análise sobre as três finalidades educacionais assumidas pelos professores se trata das distinções entre estas perspectivas. Destarte, ainda que, de forma geral, utilizem a formação escolar como mecanismo de formação e preparação para as demandas do mercado, não podemos classificar a escola como representante direta dos interesses da classe burguesa.

Neste caso, destacamos a revolução bolchevique na Rússia e o processo de reformulação da educação. Diante da crítica do movimento revolucionário à escola burguesa, o qual compreende que para a transformação social da educação é necessária à imediata extinção da escola burguesa para o fim de sua influência ideológica, política e social. Lênin adverte afirmando que foi a partir dessa mesma proposta de escola burguesa que contraditoriamente se constituiu resistência para o avanço de uma proposta de educação socialista.

Portanto, o dilema sobre os objetivos da formação do Ensino Médio da escola entre o vínculo imediato ao mercado de trabalho, a qualificação superior ou na combinação das duas (a qual foi identificada pelos professores como uma educação para a vida), constituem objetivos de ensino considerados contraditoriamente presentes na escola. Nesse caso, há a dependência de forças políticas presentes no contexto escolar, desde uma proposta com base na humanização a outra que embrutece a formação humana dos sujeitos.

Este dilema expressa a dualidade no ensino médio brasileiro, onde a formação dos sujeitos é cindida por uma formação técnica e por outra, caracterizada como educação geral de base propedêutica, desintegrando o ensino da escola.

É neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. Em detrimento de uma formação pautada nas amplas necessidades humanas, observamos principalmente a partir dos anos 1990 desdobramentos que buscam a mediação da educação a partir da formação de um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (FRIGOTTO, 2005)

A educação, portanto, não é o talismã miraculoso sugerido pelos reformistas, mas também é - mesmo correndo o risco de parecer paradoxal, na perspectiva da contradição dialética - a educação oficial pode apontar para os trabalhadores o caminho a ser construído rumo ao socialismo, ao colocar para si mesma a seguinte tese: “reeducação das massas, organização e difusão dos conhecimentos, e luta contra a herança recebida de ignorância e incultura, de selvageria e embrutecimento” (LENIN, v. 38, 1986).

Portanto, o dilema sobre os objetivos da formação do ensino médio da escola entre o vínculo imediato ao mercado de trabalho, a qualificação superior ou a combinação/exceção das duas, revelam um dilema prático dos docentes da escola mas, mais do que isso, revelam a concretude da dualidade educacional brasileira, originária da dualidade estrutural de nossa sociedade. Neste caso, há a dependência de forças políticas presentes no contexto escolar, desde uma proposta com base na humanização a outra que embrutece a formação humana dos sujeitos.

Kuenzer (2007) adverte que a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola através de uma nova concepção, é ingenuidade. Portanto, não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade foi superada.

A relação da educação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho, e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca se dá com o trabalho na sua natureza ontocriativa. (FRIGOTTO, 2005)

Diante das análises feitas sobre os objetivos de ensino da escola, cabe-nos demonstrar possíveis aproximações e/ou afastamentos com a lógica das competências. Primeiramente, consideramos a valorização dos conteúdos disciplinares com foco no ENEM como um exemplo de uma correspondência parcial entre esta lógica com a prática pedagógica dos professores da escola. Consideramos esta relação de forma parcial, pois apesar do ENEM possuir a lógica das competências na sua base curricular, o planejamento de ensino e a

prática pedagógica dos professores da escola são individualizados e o conhecimento compartimentado em disciplinas.

Costa (2003) analisa que os pressupostos curriculares do ENEM deslocam a ênfase da transmissão do conhecimento para o desenvolvimento de competências. Ou seja, um deslocamento epistemológico no objeto da atividade. A ideia é superar uma realidade educacional em crise, supostamente causada pela concepção equivocada do conhecimento disciplinar, associado a ela, estabelecendo em seu lugar o desenvolvimento de competências como novo eixo estruturante da ação educacional.

No entanto, as aproximações do ENEM com a lógica das competências estão principalmente na sua proposta curricular e, portanto na ideia de trazê-lo para a vida dos alunos. Essa mobilização de conhecimentos privilegia elementos da vida prática dos sujeitos, atrelando-a ao pragmatismo; em detrimento de uma formação ampliada para a vida dos sujeitos.

Os documentos do ENEM nos informam que se trata de um “instrumento de avaliação individual de desempenho por competência”. O desempenho é aferido ao verificar o modo como este conhecimento construído pode ser mobilizado para situações práticas como na demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos em situações-problema que se aproximem das condições reais de convívio e de trabalho individual e coletivo” (BRASIL, 2002).

Sobre as características do modelo de competências Deluiz (2001) enfatiza que não importa somente a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas é fundamental a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho.

Portanto, observamos que, embora as finalidades do ensino da escola estejam organizadas de forma disciplinar, a relação de sua base curricular com o conteúdo programático do ENEM, constitui forma de aproximação da Pedagogia das Competências à prática pedagógica dos professores da escola.

Outra característica observada na prática pedagógica dos professores diz respeito à formação escolar com foco na empregabilidade. Destacamos que a empregabilidade constitui assim como o modelo de competências, o vocabulário de tempos de globalização, de reestruturação produtiva e de políticas neoliberais.

Identificamos, portanto, que a prática pedagógica dos professores da escola se revela com marcas da empregabilidade. Esta observação se apresenta a partir da proposta de formação/qualificação para garantia de inserção no mercado, a partir, pelo menos, de uma formação mínima que garanta a aquisição de um emprego pelos egressos. É bem verdade que a proposta da empregabilidade não se inicia ou se manifesta de forma relevante na escola, mas na sociedade de uma forma geral e, particularmente, no mercado de trabalho. Desse modo, os professores a incorporam na sua prática a partir do entendimento da insuficiência de empregos para todos.

Como marca da empregabilidade, nos referimos a uma condição de trabalho precário marcado pela submissão dos trabalhadores à cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua expectativa de emprego, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das "regras do jogo" do mundo do trabalho atual (DELUIZ, 2001).

O apreço por uma formação para uma inserção precoce no mercado de trabalho pode ser considerado como uma marca do modelo de competências na prática pedagógica dos professores. Podemos exemplificar a necessidade que os professores atribuem quanto à conclusão do Ensino Médio, como no desenvolvimento de um projeto na escola voltado para a formação empreendedora.

A pedagogia das competências se caracteriza pelo cumprimento de expectativas imediatas do sistema produtivo e pelas possibilidades individuais de desenvolvimento de competências. Essas duas características vinculam o sujeito à realidade imediata, expresso na ideia de objetivos referenciais, em detrimento da definição de uma teleologia (ARAUJO, 2001).

De uma forma geral, se por um lado alguns elementos relacionados ao ensino convergem, outros se distanciam do modelo de competências, o que não nos autoriza, afirmar que esta pedagogia esteja plenamente na prática pedagógica de professores da escola; ou ainda que esteja ligada a distintos processos formativos.

Portanto, consideramos que ainda que o modelo de competências não esteja incorporado na organização do planejamento e da prática pedagógica dos

professores, suas características estão presentes em algumas circunstâncias do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

4.4 A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COMO BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Nesta seção trataremos dos conteúdos de ensino, uma das categorias fundamentais da prática pedagógica. A partir das falas dos professores, procuramos considerar as fontes de seleção de conteúdos, as formas de organização, bem como a natureza destes conteúdos.

A concepção de conteúdos de ensino para Zabala (1998) refere-se àquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas.

No entanto, avançamos em relação esta concepção e, para isso, utilizamos Libâneo (2006) que define os conteúdos de ensino como conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente pelo professor, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Sua classificação pode ser dividida em três tipos: conceitual, procedimental e atitudinal. Os conceituais tratam de conceitos, princípios, leis, regras e normas concernentes a determinados objetos de estudo, com referência à singularidade, a objetividade e o caráter descritivo. Os procedimentais tratam da aplicação do aprendizado, da transposição do conhecimento para resolução de situações, com centralidade na praticidade, e no fazer propriamente dito. Os atitudinais se referem aos valores e princípios morais e éticos nas aulas ou por meio dos conteúdos conceituais ou procedimentais. (ZABALA, 1998)

Os conteúdos de ensino se constituem formuladores da prática pedagógica e do ensino na escola, pois constituem aquilo que será trabalhado nas aulas. Por se apresentarem na escola como objeto do ensino, os conteúdos são entendidos como a expressão do trabalho pedagógico na escola e das finalidades de aprendizagem da escola.

Esses conteúdos funcionam, portanto, como princípios orientadores da prática pedagógica dos professores e do ensino na escola, ainda que haja processos de resistência por parte dos professores em não se adequarem a esta lógica. Consideramos os conteúdos para além daquilo que materializa o planejamento da escola, pela importância que a escola atribui, entendendo-o como elemento norteador do planejamento e da formação escolar.

Quando falamos em conteúdos de ensino na presente pesquisa, nos referimos aos conteúdos trabalhados em sala de aula ou a partir de projetos de ensino. Os professores da escola alegam que estes conteúdos possuem caráter interdisciplinar e constituem referência principal das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, bem como para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Eles relatam que os objetivos de ensino, as estratégias de ensino, bem como de avaliação estão articulados com a lógica dos conteúdos e estes têm como principal referência aquilo que é demandado pelo ENEM. Os conteúdos de ensino, assim, acabam por constituir-se como elemento central das práticas pedagógicas. Dito de outra forma, as práticas pedagógicas dos docentes se estruturam em torno da necessidade de repasse dos conteúdos requeridos no ENEM.

Não são, portanto, as finalidades que orientam a organização do ensino, mas os conteúdos definidos externamente. De acordo com o posicionamento de um dos professores temos que “a metodologia que a gente utiliza hoje é voltada para concurso de vestibular especificamente o ENEM, o nosso foco principal é o Enem hoje” (ENTREVISTADO G).

Já neste caso, como exemplo, apresentamos o depoimento de um professor sobre a construção de sua aula, o qual demonstra que mesmo com os métodos de ensino sob análise, os conteúdos adquirem centralidade na organização de sua aula.

[...] Os esquemas [estratégias de ensino], eu tento montar a partir de um conteúdo, então eu vou montando os esquemas, resumo esquemático que eu digo. Esse resumo esquemático no quadro para que eles possam entender a partir de uma teoria de um determinado teórico, eles possam entender o que aquele teórico está se referindo a realidade, porque conteúdo de sociologia é meio complexo, é muito profundo, ele exige muito o raciocínio à

reflexão. Então o meu aluno do Ensino Médio ele tem pouca leitura e ele tem pouca leitura de mundo, nesse sentido de pouca interpretação da realidade; então eu procuro através dos resumos esquemáticos fazer com que eles mostrem a relação através da teoria com a experiência deles de vida dos problemas que estão vivendo ali, por ser uma disciplina rápida. (ENTREVISTADO A)

Apesar de os conteúdos assumirem certa centralidade nas práticas pedagógicas e a preparação para o ENEM serem colocadas como principal referência, outra marca do tratamento dados aos conteúdos de ensino é a tentativa de sua flexibilização, em função daquilo que parece emergente.

Este processo de flexibilização nos conteúdos de ensino ocorre sob a forma de alterações nos planos curriculares. Mas o que os docentes definem por flexibilização tem a ver tanto com a necessidade de consideração da realidade local em que a escola está inserida e dos interesses dos alunos (como se poderia desejar), com problemas estruturais da escola, como a escassez de tempo de aula ou redução da quantidade dos conteúdos previstos no planejamento. Sobre o sentido de flexibilidade, pautado na adequação à realidade, apresentamos o relato de um dos professores da escola, o qual afirma que:

(...) eu vejo que nós professores de sala de aula, temos que ter essa capacidade de flexibilizar até por ser um momento de grande interesse do aluno gerou um momento de interesse do aluno em entender determinadas situações e que você pode ali seu planejamento do que do momento é do interesse dele é fundamental nós termos essa capacidade de flexibilizar, eu acho que o planejamento deve ter essa capacidade, eu vejo a flexibilização muito próxima também, você pode ter o planejamento como uma receita de bolo né, mas a receita do bolo ela mesmo as pessoas fazendo daquele planejamento a sua receita no sentido de sala de aula ela sempre vai ser diferente de uma prática da outra, o bolo nunca vai ser igual, sempre vai ter um conhecimento a mais ou a menos, sempre um condimento a mais ou a menos, então, o planejamento se flexibiliza nesse sentido. (ENTREVISTADO A)

4.4.1 A organização curricular por meio de projetos

Os docentes parecem trabalhar com aquilo que Santomé (1998) define como forma mista de organização curricular, aliando a organização disciplinar ao trabalho com projetos. Na escola os conteúdos são organizados por disciplinas e estas devem se articular aos projetos de ensino.

Assim, os planos de ensino oriundos da SEED e do planejamento da escola servem como parâmetros para a elaboração dos projetos, pois constituem produtos das decisões tomadas em reuniões de planejamento (em grupos por áreas do conhecimento ou em plenárias com os professores).

No Projeto Político-Pedagógico da escola consta como finalidade do uso de projetos dinamizar as práticas de ensino na escola. Estes projetos estão presentes permanentemente no calendário letivo da escola, como por exemplo, a Gincana Cultural e a Feira de Ciências (PPP da Escola, 2011).

No entanto, existem projetos que são reivindicados pela escola considerando a sua realidade imediata e a dos seus professores.

(...) a nossa feira de ciências era só feira de ciências, cultura e empreendedorismo, a gente trabalhava empreendedorismo, mas de uma maneira bem suave, trabalhando, preparando o aluno, e esse ano, no meio do ano, nós recebemos uma proposta para trabalhar a questão do empreendedorismo mesmo, preparar ele para o mercado de trabalho o que ele poderia utilizar; então era algo que não estava no planejamento no início e passou a fazer parte e que vai ser trabalhado, e passou a ser trabalhado e vai ter uma culminância na nossa feira de ciências. (ENTREVISTADO E)

Neste último caso, a flexibilização dos conteúdos, ocorre com base na realidade imediata, portanto, em maior intervalo de tempo, pois a sua construção já reflete determinados fins, observados pelo conjunto dos professores envolvidos.

[...] quando a gente faz esse planejamento no início do ano, ele é flexível; então, o ano todo a gente pode fazer uma mudança no conteúdo programático, incluindo nos projetos algo que não foi incluso no início do ano, nos projetos algo que não foi vivido no início do ano [...] (ENTREVISTADO E)

A escola investigada possui alguns projetos como estratégia para o desenvolvimento dos seus conteúdos de ensino e de forma distinta da sala de aula. Neste caso, nos referimos, principalmente, a dois projetos desenvolvidos pela escola em cada semestre letivo. Trata-se da Gincana Multidisciplinar e da Feira de Ciências.

A gincana cultural por exemplo, constitui atividade multidisciplinar que se utiliza de um tema geral para que os diferentes componentes curriculares (disciplinas) desenvolvam em forma de apresentações, debates de pergunta e

resposta, etc. A feira de ciências, por sua vez, trata da exposição das mais importantes atividades de ensino desenvolvidas durante o ano letivo.

Destacamos que o trabalho com a pedagogia dos projetos surge da necessidade do desenvolvimento de metodologias de caráter prático, que se apoiam na atividade de aprendizagem do aluno. Em oposição àquele centrado na atividade de ensino do professor. A experiência, nesse caso, ressignifica e valida conhecimentos (ARAUJO, 2014)

Seus temas específicos tratam das regiões brasileiras, cultura brasileira, ou de princípios das relações humanas como ética, respeito, convivência, entre outros. A participação nesta atividade é utilizada como avaliação bimestral classificatória, de um dos componentes curriculares. Neste sentido, pretende-se que este projeto, contemple os conteúdos de ensino previstos para aquele bimestre.

Um dos entrevistados apresenta os dois principais projetos desenvolvidos pela escola e o seu envolvimento:

[...] existe alguns momentos correlatos a esse PPP que são os momentos que os projetos são desenvolvidos na escola como feira de ciências, gincanas né, e alguns projetos também de alguns professores que acabam necessariamente envolvendo a gente [...] (ENTREVISTADO A).

Utilizamos a análise de Araujo (2014) quando analisa que no trabalho com projetos na formação dos alunos do Ensino Médio, o educador deve resgatar as experiências do educando, auxiliá-los na identificação e reflexões de situações-problema. Deve se pautar como atividade intencional, coletiva e autônoma, sob o compromisso da emancipação social, se estruturando em torno de um problema socialmente relevante. Além disso, deve estimular o desenvolvimento da força criativa do aluno, e ser reavaliado sempre que necessário.

No entanto, o desenvolvimento de projetos na escola está baseado nos conteúdos previstos pelo ENEM. Possuem um sentido utilitário e pragmático com base no desenvolvimento de conteúdos de ensino, imediatamente necessários à preparação dos alunos para este processo de seleção. Suas referências pragmáticas, portanto estão na busca por resultados e produtos, e não no comprometimento com demandas apresentadas pela sociedade.

Em contraposição à assertiva, destacamos que a ideia fundamental da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, e compreende a necessidade de aprendizagem (BURNIER, 2001).

Portanto, a escola se utiliza desta pedagogia de projetos como forma de dinamizar o cumprimento de conteúdos do planejamento de ensino. Neste caso a aprendizagem dos sujeitos é submetida a objetivos restritos aos processos de seleção social e não à amplitude das necessidades de formação dos sujeitos.

Um dos entrevistados afirma o sentido parcial atribuído aos projetos desenvolvidos na escola:

[...] Na estrutura de escola que temos hoje é complicado essa Pedagogia das Competências porque a escola não está preparada para ela; se a escola não se prepara e não aplicar essa ideia, aí prejudica sim porque a escola, ela não tem projetos que olhem o aluno como um todo mesmo, é só aquele aluno na multidão não tem esse olhar holístico. Então, ela olha o geral. Tentar aplicar hoje sem nem uma mudança, ia complicar sim nessa estrutura na escola que nós temos hoje (ENTREVISTADO F).

No entanto, ainda que esses projetos na escola não cumpram com sua integração ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvem elementos relevantes para a vida dos alunos em sociedade. Podemos, portanto, afirmar os projetos da escola (Gincana Multidisciplinar e Feira de Ciências como foco) como promotores de uma maior autonomia dos alunos e o reconhecimento da importância do trabalho coletivo, mediante a sua proposta de coorganização entre alunos e professores.

[...] mas seriam bem analisando pela atividade que houve [em sala de aula], mas fariam, fica na mesmice o aluno não é motivado. Nessa atividade [gincana multidisciplinar e feira de ciências], percebemos na escola o empenho dos alunos, os alunos tiveram que buscar isso, percebíamos o envolvimento dos alunos, foi diferente, a feira de ciências, atividade musical porque quase todos professores se envolveram (ENTREVISTADO C).

Assim, quando questionamos as atividades por meio de projetos de ensino desenvolvidos na escola, nos referimos ao sentido de atividade marcado por uma aula sem objetivos políticos articulados com a realidade na sua amplitude.

Reconhecemos que a escola, ainda que apresente no seu PPP uma proposta pedagógica centrada na Pedagogia Histórico Crítica, a qual destaca a importância dos conteúdos universais, confrontando-os com a (s) realidade (s) social (is) (AMAPÁ, 2010), o ensino da escola não expressa a realidade social e tampouco as demandas socialmente úteis.

Neste caso, entendemos que a pedagogia de projetos como metodologia de ensino sob a marca da emancipação, deve se apresentar como uma escola unitária e de caráter ontocriativa em contraposição a uma escola marcada pelo pragmatismo e utilitarismo. Gramsci (1991) adverte, neste caso, para a distinção entre escola criadora e escola ativa.

Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar [...] o dever [...] do Estado, de “formar” as novas gerações. Ainda está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (p. 124)

No entanto, apesar da utilização dos projetos, seus momentos são bastante restritos, de modo que a escola investigada constitui espaço de práticas pedagógicas orientadas por ações isoladas; a escola ainda busca uma contextualização com atividades, ora previstas no planejamento, ora introduzidas de forma improvisada.

Estas atividades demonstram que mais atendem pressupostos ligados a uma organização pedagógica limitada à busca de competências cognitivas, que propriamente a introdução de metodologias que correspondam uma formação ampliada dos sujeitos a partir das demandas apresentadas pela sociedade.

A prática pedagógica dos professores, quando direcionada a projetos de ensino, se subordinam a um ensino com uma visão unilateral e restrita ao ENEM. Esta constatação informa algumas características da Pedagogia das Competências descritas a seguir. A utilização dos projetos informa práticas pragmáticas, utilitárias e ainda com a desarticulação dos sujeitos à sua própria realidade. Esta constatação é baseada na restrição ao processo de ensino com uma organização pedagógica direcionada apenas preparação acadêmica por meio da aquisição de competências cognitivas.

De uma forma geral, as marcas da utilização dos projetos, na elaboração dos conteúdos de ensino, apresentam a disciplinarização e a flexibilidade na prática pedagógica dos professores da escola.

4.4.2 A importância do livro didático como sistematização de conteúdos disciplinares

Os livros didáticos também se revelam de grande importância para as práticas pedagógicas dos docentes, estes são tomados como importante fonte para seleção dos conteúdos trabalhados.

Os livros utilizados na escola são escolhidos pelos professores em evento organizado por diversas editoras pedagógicas. Nesta ocasião, são apresentados os livros dos diversos componentes curriculares onde são escolhidos àqueles que serão utilizados no ano letivo.

No entanto, há problemas decorrentes da utilização deste material na escola. O primeiro deles se refere à escolha do livro; muitos docentes reclamam do livro distribuído para a utilização no ano letivo, alegando não corresponder à escolha feita pelo seu coletivo de professores.

No mesmo sentido, há ressalvas por parte de alguns professores que consideram que o livro didático não corresponde à realidade sócio-político-cultural da escola, considerando possíveis diferenças regionais que não são contempladas no livro.

[...] nós não podemos aqui na Raimunda Virgolino utilizar o livro didático e esquecer da Amazônia, esquecer da cabanagem, esquecer da questão da borracha, né? da história da Amazônia de como a Amazônia foi organizada política, socialmente, economicamente, né? Como que a Amazônia se apresenta hoje, quais foram os processos históricos que aconteceu pra como a Região Norte está. Quando falo Região Norte, inclui a Amazônia porque somos daqui, então, no Livro Didático o que a gente observa que aqui se fala muito superficialmente; outra coisa é a história da América latina, ninguém estuda a história da América latina aqui no livro didático do Ensino Médio; se estuda muito superficial e porque a gente não estuda porque este livro é feito em outro ambiente que prioriza outras situações não as nossas. Então, o nosso aluno ao invés de se preocupar com a farroupilha, aprende toda farroupilha do Rio Grande do Sul, mas não sabe o que aconteceu na cabanagem, aqui. (ENTREVISTADO D)

Quanto à sua utilização na escola, os livros didáticos são fundamentais para a organização dos conteúdos de ensino, pois se relacionam com as formas de planejamento realizadas pelos professores da escola. Nesse sentido, os planos de ensino refletem os conteúdos do livro didático; portanto, o livro didático, por meio dos conteúdos disciplinares, apresenta a sua importância por direcionar as ações de ensino no cotidiano das aulas.

Os conteúdos de ensino da escola são retirados do livro didático, de modo que os professores reconhecem sua influência como base fundamental e imprescindível para a escolha e realização desses conteúdos. A exemplo, destacamos a matriz curricular da Secretaria de Estado de Educação (SEED), que encaminhada anualmente às escolas, reflete mais os conteúdos presentes no livro didático do que a realidade dos jovens.

[...] eu tenho a impressão que eles copiam [os conteúdos, ano após ano] e mandam para escola para gente se guiar, eles montam esse conteúdo; tem também a questão cronológica vão pegando os conteúdos no tempo, na sociedade, na história da humanidade, eles vão elencando ali, vão colocando, na última forma pegam do livro [didático] e colocam ali. (ENTREVISTADO F)

As atividades pedagógicas da escola apresentam foco nos conteúdos de ensino, que por sua vez, são explorados no livro didático. A dependência aos livros didáticos não é maior, por algumas atividades isoladas apresentarem maior autonomia na sua execução. Nos referimos a trabalhos com vídeos, gincana cultural, atividades de biologia ou química em laboratório, entre outras (ENTREVISTADO D; ENTREVISTADO G).

Por mais distintos que os métodos ou procedimentos de ensino se apresentem, os conteúdos de ensino centralizam a prática pedagógica dos professores, tendo o livro didático como referência. Portanto, com base nas posições dos professores sobre os conteúdos do livro didático, desde a matriz curricular até a realização dos conteúdos nas aulas, esses livros são centrais para o ensino e se apresentam como marca da prática pedagógica dos professores da escola.

4.4.3 Nossas considerações sobre os conteúdos de ensino na prática pedagógica dos professores: dos conteúdos como meio à ideia de flexibilidade

Nesta seção, identificamos que: a) os conteúdos ganham centralidade na prática pedagógica dos docentes da escola em tela; b) que o ENEM exerce função reguladora dessas práticas; c) que a organização curricular na escola é disciplinar, mas que os projetos são utilizados como estratégia de articulação entre as disciplinas e de dinamização do ensino; e d) que os livros didáticos constituem-se como outra fonte importante de seleção de conteúdos trabalhados na escola. Cabe-nos, agora, um esforço de interpretação destes achados.

Destacamos abaixo, o depoimento de um dos professores da escola sobre a prioridade dada pela escola aos conteúdos de ensino e a necessidade dos professores reelaborarem de forma tácita, parte de seu planejamento.

[...] tu tem pouco tempo para muito conteúdo, aí tu encontra com o alunado que cai de para queda na tua aula, parece que não tem o *link* de nada, aí tu começa dar aula do zero, embora não seja, ultimamente, eu vejo que o conteúdo está perdido, e em ultima instância é terminar o conteúdo que te deram para ti passar; claro que como professor tu quer que o aluno aprenda alguma coisa, mas percebo que quando vem o retorno que são as provas o aprendizado tá muito aquém do desejado, mas não tem essa avaliação para saber se é o professor, se é o aluno, essa questão de ensino-aprendizagem que é fraquíssima. Eu percebo que esta cada dia mais assim: a gente passa o conteúdo, explica, mas parece muito pouco para cada aluno, e a gente vai levando [...] (ENTREVISTADO E)

Consideramos que os conteúdos de ensino na escola possuem fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem da escola, todavia, o papel do planejamento não pode ser visto de forma subordinada aos conteúdos, mas de modo que questione o ensino na sua amplitude e seja compreendido como elemento fundamental na realização daquilo que foi planejado para o ensino na escola.

Trata-se do entendimento dos conteúdos articulados à realidade sob uma perspectiva histórica e, portanto, como objeto do ensino marcado pela dinâmica da sociedade. Saviani (1983) corrobora com essa análise, ao afirmar que a dimensão crítico-social dos conteúdos submete os conteúdos de ensino aos

crivos de seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico e crítico da sociedade.

Referimo-nos a uma dimensão crítico-social que colabore:

1. No tratamento científico dos conteúdos; 2. Nos conteúdos, que possuem um caráter histórico, em estreita ligação com o caráter científico; 3. Na vinculação dos conteúdos de ensino às exigências teóricas e práticas de formação dos alunos em função das atividades da vida. (SAVIANI, 1983, p. 79)

De fato, os conteúdos das matérias devem revelar o caráter de interação recíproca com a prática pedagógica dos professores, com a organização do trabalho pedagógico e com o atendimento às demandas sociais no sentido da articulação de um projeto histórico de sociedade. E é esse conteúdo geral do ensino, para além do processo de ensino aprendizagem de uma dada matéria escolar (OLIVEIRA, 1991).

Wachowicz (1995) afirma que o conjunto de que se trata o processo de ensino é, pois conteúdo, forma e objetivos, sendo este último o que determina a relação entre os outros dois. Se os objetivos não forem explicitados, tornando-se “objetivos conscientizados”, a forma já existente é afirmada.

Reconhecemos assim nesse debate, que um dos entrevistados, toma como base seu conhecimento tácito diante da elaboração do planejamento para a sua aula, no qual revela que:

[...] geralmente nós professores, eu faço assim, eu sempre abro espaço, nós fazemos assim quando estamos fazendo planejamento, abre espaço naquele planejamento para incluir assuntos que não estão lá, assunto que não estão programados como conteúdo programático. Então, nós temos essa, nós podemos fazer isso e eu sou a favor que haja essa flexibilidade no conteúdo [...] (ENTREVISTADO D).

Observamos o ensino da escola sob uma concepção dual, marcada pela existência de ações pedagógicas planejadas, mas que valoriza práticas improvisadas, fundadas no conhecimento tácito dos professores. Falamos da restrita utilização do planejamento de ensino da escola e pela sua valorização aos conteúdos que darão base aos processos de seleção, tal qual o Enem.

A organização do planejamento de ensino, portanto, segue a lógica da reprodução e cumprimento das exigências formais das instituições que

administram o ensino. Isto é evidenciado na utilização dessas atividades como conteúdos a serem avaliados e que estão passíveis à atribuição parcial ou total de médias bimestrais.

De uma forma geral, a realidade da escola investigada nos informa que os conteúdos cumprem função centralizadora da prática pedagógica, bem como da organização do trabalho pedagógico.

A cultura da disciplinarização se reproduz ainda na escola, como marca presente na prática pedagógica dos professores, e expressa uma distorção do trato com os conhecimentos e o ensino, tal como é analisada por Frigotto (2012), o qual destaca que:

No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico. Caminha-se aqui na direção oposta ao que nos indica o processo científico [...]. Os conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que têm maior nível de abstração. Isto significa dizer àqueles conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade (p.59-60).

A concepção disciplinar dos conteúdos de ensino centraliza sua ação pedagógica nas “matérias disciplinares”, de modo a desconsiderar outras dimensões da natureza humana como as de caráter social, político, ético, entre outras.

No entanto consideramos que a realidade nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Sobre isso acrescentamos a importância da interdisciplinaridade na produção do conhecimento, que funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa. (FRIGOTTO, 2012)

A forma como os docentes trabalham com os conteúdos de ensino pouco tem a ver com as orientações da Pedagogia das Competências. Esta formulação pedagógica imprime um processo de reconfiguração do papel dos conteúdos disciplinares na formação escolar.

Tanguy (1997), ao analisar os cursos escolares na França, afirma que a redefinição dos conteúdos de ensino e cursos escolares na França e a formalização de uma “Pedagogia da Competência” têm embutido uma busca de

racionalização dos processos formativos. Temos, ainda, a dizer que essa racionalização demonstra as finalidades pragmáticas de tornar os processos formativos essencialmente vinculados às demandas por serviços de formação.

No entanto, em contraposição às formulações elaboradas pela Pedagogia das Competências, a organização dos conteúdos na escola ocorre de forma disciplinar, o que restringe suas semelhanças com esta pedagogia. As premissas do saber-fazer não são priorizadas, limitando o saber criativo e o saber tácito dos professores, além do caráter inventivo de sua prática pedagógica.

A Pedagogia das Competências na sua relação com os conteúdos amplia a ideia de conteúdos formativos e incorpora explicitamente elementos do saber-ser e do saber-fazer, a ideia de conteúdos ganha um sentido largo, constituindo-se dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, além de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho (ARAUJO, 2001).

Pereira e Fidalgo (2007) reforçam que a lógica de competência sugere que a capacidade de trabalho de um indivíduo está posta, principalmente em sua maneira de agir, de intervir e de decidir em situações nem sempre previstas. Ou seja, tem sido identificada como a capacidade do indivíduo mobilizar, no exercício da atividade profissional, saberes intelectuais e emocionais, construídos ao longo da experiência de vida e pela vivência no trabalho.

De uma forma geral, os conteúdos de ensino na escola estão definidos, sob a necessidade de uma pedagogia que esteja em conformidade com um padrão de ensino elementar e classificatório, diante das ainda restritas oportunidades de continuação nos estudos em nível superior, e como importante base para a seleção em concursos públicos.

Em seguida, daremos ênfase aos métodos de ensino desenvolvidos na escola, mediante a necessidade de ampliarmos nossa compreensão sobre o sentido da prática pedagógica desenvolvida pelos professores da escola. Além disso, os métodos de ensino serão analisados a partir de características como a inovação e o imprevisto na construção da prática pedagógica dos professores da escola.

4.5 MÉTODOS DE ENSINO ELABORADOS PELOS PROFESSORES: do planejamento de ensino às práticas “inovadoras”

Nesta seção, trataremos das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes da escola pesquisada. Procuraremos descrevê-las e interpretá-las e depois conferir aproximações e distanciamentos com as orientações próprias de um projeto de desenvolvimento de competências.

As estratégias de ensino estão previstas no planejamento geral da escola e apresentam a metodologia sugerida pela mantenedora Secretaria de Estado de Educação (SEED) com sua matriz curricular, para que seja submetida ao debate coletivo.

Os professores da escola definem “metodologia”³⁸ ou método de ensino como a forma que as aulas serão ministradas. Conforme as falas dos docentes, há o predomínio de procedimentos/técnicas de ensino como aula expositiva e exercícios com auxílio da lousa e do livro didático, além do uso, na avaliação, da prova escrita.

Na descrição das características gerais dos métodos de ensino utilizados na escola, observamos algumas “marcas” que serão definidas a seguir. A primeira delas apresenta “os conteúdos disciplinares como base da metodologia utilizada na escola”. Nesse caso, a relação conteúdo e forma nem sempre é articulada ao planejamento de ensino da escola, construído no início do ano letivo, mas sim a “forma” é submetida aos conteúdos de ensino.

Quando eu cheguei aqui em Macapá [o Planejamento dos conteúdos] estava pronto, acredito que eles fazem a avaliação com base no livro didático das disciplinas porque eu pude ver que tem conteúdos que é igualzinho os conteúdos de outros livros. (ENTREVISTADO F)

Desta forma, os conteúdos disciplinares, definem a metodologia a ser empregada, além das adaptações a serem feitas no contexto das aulas. A partir

³⁸ Consideramos nesta tese os termos “metodologia” e “métodos” a partir de um mesmo sentido. Concordamos com a definição de Libâneo (1990) que o trata como a realização de um objetivo. Não se reduz a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Decorre de uma concepção de sociedade, do processo de conhecimento e da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade.

destes conteúdos são definidas técnicas de ensino que favoreçam a apreensão dos conteúdos.

Um dos professores entrevistados, ao ser perguntado sobre sua metodologia como professor, revela que as mudanças efetivas ocorrem na prática pedagógica dos professores. Observe a posição assumida pelo docente:

É fazendo essa relação o tempo todo entende? O que aconteceu e o que tá acontecendo agora para que ele possa perceber que passou o tempo e as coisas quase não mudaram e é só de uma nova forma de pensar e de você rever alguns conceitos e é essa prática também que ela tem que ser importante tem que fazer o aluno ver para que ele possa compreender (ENTREVISTADO E).

Identificamos como marca das estratégias de ensino dos docentes o imprevisto e que este, em dado momento, é justificado como “inovação” metodológica. Também se justificam nas “tentativas de dinamização das aulas”. Esta forma de se exercer a docência não favorece a integração dos elementos do planejamento e individualiza o trabalho pedagógico dos professores.

Cada um tem uma forma de trabalhar, eu enquanto professor tenho a minha metodologia e a minha maneira de trabalhar através de seminários através de recursos multimídias, né de pesquisas de questionários, a própria aula expositiva, a própria aula mesmo dialogada e tudo. Isso depende de cada profissional, o que cada um vai realizar. Tem uns que trabalham aula prática, dependendo de sua disciplina, por exemplo na área de exatas com aulas mais práticas, outros preferem trabalhar a teoria sem usar mídia, sem usar nada: o diálogo mesmo o pincel, o quadro, quando em relação a disciplina. (ENTREVISTADO E)

Ocorre também que esses procedimentos improvisados podem implicar em acréscimo de conteúdos, podendo ocorrer tanto durante a realização do planejamento coletivo (planejamento de área e plano de curso) como reflexo de sua discussão e (re) elaboração pelos professores da escola, quanto isoladamente na sua prática pedagógica.

Além disso, considerando a semelhança dos documentos antes e depois de serem produzidos, admite-se planejamento rígido, com poucas mudanças, presentes principalmente nos seus métodos.

Portanto, como características gerais dos métodos de ensino observamos uma base pedagógica desarticulada do plano de ensino dos professores da escola. Esses métodos se realizam com base nos conteúdos disciplinares. Como

resultado das opções individuais de cada docente, é realizada a adaptação dos conteúdos e tentados processos de inovação no ensino.

As práticas dos professores da escola revelam diversas técnicas de ensino presentes, que de uma forma geral estão bastante ligadas aos conteúdos de ensino e à organização curricular por disciplinas. Entretanto, destacamos que essa associação desconsidera que haja um método ou técnica de ensino específica na prática pedagógica dos professores da escola.

Portanto, como métodos/técnicas de ensino, utilizados na escola, possuem centralidade: a aula expositiva, a aula dialogada e exercícios. Outro procedimento utilizado diz respeito à realização do teste de sondagem, no entanto, empregado por apenas um dos entrevistados.

Quando perguntados sobre os métodos/técnicas de ensino que possuem maior relevância na sua prática pedagógica, um dos professores responde que se trata de “exposição, inclusive eu aprendo bastante; quando o grupo se interessa para fazer exposição eles trazem coisas bacana como instrumento avaliativo” (ENTREVISTADO F).

Em contraposição, outros professores relatam trabalhar na perspectiva do desenvolvimento de práticas/métodos inovadoras. O sentido atribuído ao termo “inovador” refere-se à mudança de uma perspectiva predominantemente pautada na pedagogia tradicional, para outra marcada por um caráter mais significativo para o aluno ou que consiga responder as suas necessidades do momento. Para tanto, como forma de demonstrar habilidade no desenvolvimento de práticas inovadoras, alguns atribuem como elemento fundamental, a sua experiência como professores.

[...] a gente procura inovar da maior maneira possível, hoje nós temos tantos recursos tecnológicos que o aluno pode usar. Então a gente tenta aproveitar isso o máximo para que possa aproveitar o conhecimento o aprendizado do aluno (ENTREVISTADO E).

De forma geral, métodos e técnicas de ensino, presentes no cotidiano das aulas, estão baseados na verbalização, e na atividade disciplinar, com foco nos conteúdos. Para tanto, os processos de inovação no campo pedagógico são desenvolvidos individualmente por professores, no entanto, sem a devida

discussão no planejamento da escola e, ainda, sem a necessária formação continuada (em serviço) dos professores.

De uma forma geral, a metodologia de ensino dos professores da escola é definida como a forma que as aulas serão ministradas. Ocorre o predomínio de procedimentos técnicos como aula expositiva e exercícios com auxílio da lousa e do livro didático, além da prova escrita. As técnicas/métodos inovadores são vistas com entusiasmo como estratégia de atualizar e qualificar essa prática pedagógica. Neste último caso, a inovação nas ações pedagógicas, com a aula ministrada sob métodos distintos, constitui marca da metodologia de ensino dos professores da escola.

4.5.1 Nossas considerações acerca das estratégias de ensino: do planejamento de ensino à práticas “inovadoras”

Ao iniciarmos o presente debate sobre os métodos de ensino na escola investigada, apresentamos o sentido ao qual nos referimos quando utilizamos esta expressão. Trata-se objetivamente de uma definição que toma como direção os meios adequados para que se realizem os objetivos (LIBÂNEO, 1990).

No primeiro momento, admitimos a não concordância da classificação dos “métodos de ensino” como “formas de ensino”, pois a entendemos como uma compreensão equivocada e parcial e, portanto, que não corresponde ao sentido político e/ou pedagógico das nossas análises. Oliveira (1991) adverte que “forma de ensino”, não se identifica com método de ensino, porquanto isso implicaria em reducionismo no entendimento da totalidade do fenômeno do ensino.

Os métodos de ensino utilizados pelos professores da escola tomam como referência os conteúdos previstos no plano de curso. Nesse caso, parte-se imediatamente de um conteúdo, e não de uma finalidade para o desenvolvimento do ensino na escola. O planejamento de ensino é subutilizado, pois os métodos de ensino previstos por muitas vezes não apresentam correspondência com aquilo que é desenvolvido nas aulas.

Nesse caso, a parte determina o todo, em contraposição a um planejamento que possua uma visão ampla e colabore na sistematização e efetivação do ensino. Libâneo (1990) esclarece que os métodos de ensino devem ser determinados pela relação objetivos-conteúdos e referem-se aos meios para

alcançar os objetivos gerais e específicos de ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir objetivos e conteúdos.

4.5.2 A busca dos docentes pela inovação

Na escola investigada existe um incômodo geral dos professores quanto à utilização de práticas tradicionais no ensino e particularmente nos métodos desenvolvidos pelos professores da escola. As referências que os professores possuem sobre as práticas tradicionais estão para além de uma tendência pedagógica, pois consideram “tradicional” àquilo que é conservador e que não leva em conta as “inovações” pedagógicas, sugeridas pelo desenvolvimento tecnológico, e a inutilização de tendências pedagógicas progressistas. Eis a importância dada pelos professores da escola ao processo de inovação pedagógica.

A inovação pedagógica pode ser definida como a introdução de mudança, no sistema educacional. A palavra “inovação” pode vir associada à mudança, reforma, novidade. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente articulado em torno da novidade, reforma, racionalidade científica, aplicação técnica do conhecimento, de fora para dentro, ou seja, instituída. De forma geral, as ideias de eficácia, normas, prescrições, ordem, equilíbrio permeiam o processo inovador (VEIGA, 2003).

A inovação educacional pode ser classificada de diferentes formas e, para isso, destacamos dois entendimentos com base em Veiga (2003). Trata-se por um lado da inovação no sentido regulatório, instituído no sistema para provocar mudança temporária e parcial. Não se produz um projeto pedagógico novo, apenas reproduz o mesmo sistema. Por outro lado, a inovação emancipatória pressupõe ruptura, se predispondo para a indagação e para a emancipação. Visa à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética, além de se constituir produto da reflexão da realidade referenciada em um contexto social mais amplo.

No entanto, o processo de inovação se constituiu na educação nas décadas de 1950/60 como termo trazido do mundo produtivo e das formas científicas de administração (MESSINA, 2001). Gomez (2007) assinala que se trata de um conceito que se relaciona à educação, mediante aos progressos

científicos e tecnológicos, os quais determinariam o desenvolvimento dos indivíduos não apenas econômico, mas também social e cultural.

Utilizamos da definição de Saviani (2003) que toma como base a concepção dialética, o qual enfatiza que a inovação coloca as práticas formativas a serviço de novas finalidades de ensino, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade. A inovação cumpriria, portanto, nesta perspectiva, o papel de mudança social na educação sob um sentido estrutural e não conjuntural; essencial e não acidental.

Na escola investigada consideramos primeiramente, como requisito dos processos de inovação da escola a desconexão dos métodos de ensino dos professores aos conteúdos previstos no planejamento de ensino. A cultura coletiva do planejamento é burocratizada. Diante disso, a metodologia ao invés de servir como direcionamento/meio para o conjunto do planejamento, se subordina aos conteúdos de ensino, os quais assumem centralidade no direcionamento das atividades escolares.

Os métodos de ensino dos docentes se expressam em dois momentos específicos: por um lado, ajustando a prática dos professores aos métodos prescritos pelos planos de ensino e/ou àquilo que tradicionalmente se constrói nas aulas. Por outro lado, os métodos utilizados pelos professores estão imbricados à processos/tentativas de inovação desenvolvidos pelos professores. Trata-se de iniciativas individualizadas por parte dos docentes que entendem os métodos de ensino como estratégia para a livre iniciativa de experiências consideradas inovadoras e, portanto, relevantes para aprendizagem.

Este processo de inovação desenvolvido por professores nas suas aulas representa uma forma de controle individual das ações das aulas, o qual, ressignifica/inova positivamente a sua prática pedagógica.

Nesse caso, os professores dão ênfase ao processo de “inovação pedagógica” a partir da busca por aulas atrativas ao aluno, como forma de atribuir “qualidade” à aprendizagem. Trata-se neste caso de iniciativas e procedimentos de ensino, como cantar músicas, criar jogos de ciências, criar esquemas para facilitar a aprendizagem dos alunos etc.

A inovação é vista pelos professores como ação positiva/progressista para o ensino, pois auxilia na aprendizagem dos alunos. Esta posição foi apresentada por um(a) dos(as) professores(as) entrevistados(as) que afirma:

[...] Para trabalhar teoria, eu sempre coloco conteúdo no quadro e já levo uma atividade para ele ir se familiarizando com o conteúdo porque é cansativo copiar né? Porque eu não copio e não utilizo apostilas, eu esquematizo coloco frase tópicos, e nestes tópicos vou explicando o conteúdo para ele não copiar muito, mas ele tem o tópico no caderno dele, aí ele vai copiando os tópicos, depois desses tópicos eu passo, eu passo uma atividade diferenciada que chame atenção dele para não ficar cansativo porque sempre fica cansativo, ele se solta mais na prática porque na teoria eles se cansam, eles não gostam de copiar, eles não gostam de ler, e eu tento fazer eles leem por isso que eu coloco tópicos para ver se ele ler, eu digo para eles que tudo que está no tópico vai ser preciso para ele fazer uma boa avaliação. Faço isso, eu tento fazer isso. (ENTREVISTADO B)

Deve-se registrar o comprometimento docente com a busca pela melhoria da qualidade do ensino. Registra-se também que, se considerarmos a inovação no seu sentido emancipatório, percebemos que o planejamento de ensino da escola se apresenta de uma forma dissociada dos processos de inovação, sendo, portanto, tratado de forma individualizada e como improvisado, como confirma o depoimento do professor abaixo:

Cada um tem uma forma de trabalhar, eu, enquanto professor, tenho a minha metodologia e a minha maneira de trabalhar através de seminários através de recursos multimídias, né de pesquisas de questionários, a própria aula expositiva, a própria aula mesmo dialogada e tudo, isso depende de cada profissional o que cada um vai realizar. Tem uns que trabalham aula prática, dependendo de sua disciplina, por exemplo, na área de exatas com aulas mais práticas; outros preferem trabalhar a teoria sem usar mídia, sem usar nada, o diálogo, nem mesmo o pincel, o quadro, quando em relação à disciplina a gente procura inovar da maior maneira possível. Hoje nós temos tantos recursos tecnológicos que o aluno pode usar, então, a gente tenta aproveitar isso o máximo para que possa aproveitar o conhecimento o aprendizado do aluno (ENTREVISTADO E).

Consideramos que a proposta de inovação, desenvolvida pelos professores da escola, aproveita da desvalorização do processo de produção coletiva e age interessada na individualização dos professores. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto.

Deste modo, a necessidade em inovar tem por base melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto (VEIGA, 2003).

Nos referimos, nesse caso, a um processo inovador que se manifesta na escola de modo informal ou como improvisado; é pautado na desvalorização dos diferentes planejamentos de ensino como o plano de curso e PPP. Assim, os resultados da inovação estão restritos à melhoria de determinada prática ou ação pedagógica imediata.

Veiga (2003) analisa que o projeto político-pedagógico se encontra na esteira da inovação regulatória ou técnica. Do PPP se aproveita da burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.

Compreendemos, portanto, que a necessidade da inovação pedagógica está na sua articulação com o planejamento de ensino da escola e em relação direta com as finalidades educacionais assumidas. Nesse caso se trata de uma articulação que impulse o desenvolvimento do ensino atento às transformações sociais e tecnológicas para sua inserção no contexto escolar.

A perda da visão do todo e a burocratização dos planejamentos de ensino da escola pode significar que metodologias pretensamente inovadoras são acompanhadas pela desvalorização da posse dos conteúdos científicos e pela valorização de metodologias que resultem no desenvolvimento do “aprender a aprender” e da “capacidade de transferência”, sem o devido reconhecimento dos conteúdos socialmente úteis (ARAUJO, 2001).

No entanto, a compreensão de inovação acima se constitui em detrimento de outra alternativa para a realidade, marcada pelo diálogo e pela ruptura com o instituído. Trata-se, nesse caso, de uma concepção de inovação emancipadora, pautada no diálogo e na articulação dos diferentes saberes; àquela que compreende o planejamento coletivo como ação cotidiana e necessária para a inovação pedagógica.

[...] analisa que os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela *deslegitima* as formas

institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade. (VEIGA, 2003, p. 274)

A inovação é traduzida para a prática mediante as aulas expositivas como técnica de ensino, desenvolvida pelos professores a partir de um determinado conteúdo de ensino. Compreendemos como iniciativas importantes para o dinamismo do processo pedagógico desde que não sirvam como meros instrumentos reguladores do ensino, ou como forma de manifestar a sua burocratização.

Os processos de inovação se utilizam da aula expositiva pela sua presença constante nas aulas. Esta técnica de ensino se constitui de forma independente de qualquer concepção pedagógica, no entanto, é entendida de forma contraditória na escola, pois ao mesmo tempo que é negada por ser entendida como técnica de ensino tradicional³⁹, é utilizada no desenvolvimento de formas inovadoras de ensino como àquelas ligadas à utilização de recursos tecnológicos nas aulas.

Na materialização do processo de inovação na escola utilizamos a análise de Saviani (2003) o qual destaca que:

Se não podemos esperar dessa concepção [concepção humanista tradicional] uma contribuição positiva, indiretamente e por via negativa, ela já nos oferece uma contribuição significativa. Com efeito, ela nos permite colocar com maior precisão o problema da inovação, uma vez que nos esclarece a respeito da seguinte questão: em relação a que algo pode ser considerado inovador? (...) inovador é o que se opõe a tradicional. (p.19)

Neste sentido, alguns professores negam a valorização da aula expositiva na sua prática pedagógica, apontando para a necessidade “técnicas inovadoras de ensino” como necessidade para a qualificação da aprendizagem dos alunos e para um maior dinamismo nas aulas. Esta inovação se refere ao trabalho com conteúdos disciplinares utilizando-se nas aulas de recursos tecnológicos além de projetos educacionais interdisciplinares. Não associam, portanto, inovação com a adoção de novas finalidades educacionais pautadas na ideia de transformação social.

³⁹ Quando nos referimos ao **ensino tradicional**, concordamos com Saviani (2003), o qual afirma como aquele que é ministrado numa instituição — a escola — de acordo com o seguinte esquema: O educador, repositório da cultura, transmite conteúdos ao educando que os capta e assimila.

Essa necessidade por uma maior participação nas aulas é vista pelos professores como uma forma de desenvolvimento das formas de expressão dos alunos (oral, visual, etc.), além de possibilitar uma melhor compreensão dos conteúdos escolares. Um dos professores(as) entrevistados enfatiza que:

(...) acho que o professor, ele não pode ser nem totalmente prático nem totalmente teórico ele tem que juntar as duas coisas hoje com tantos recursos tecnológicos o professor pode utilizar tantas formas tantas maneiras de ensinar o conhecimento onde seja mais prazeroso para o aluno do que utilizar somente o diálogo o quadro e o pincel né, eu vejo assim quanto mais prática tu poder fornecer, o teu aluno vai conseguir entender melhor o conteúdo vai poder fixar, não memorizar, mais compreender de uma maneira geral (...) (ENTREVISTADO E)

Portanto, distintas ações e métodos elaborados pelos professores buscam contribuir para a qualidade do ensino, mediante a diversificação desses métodos. A busca pela distinção dos métodos utilizados pela pedagogia tradicional, e a diferenciação, sob a marca da inovação, pouco contribuem para o enriquecimento da proposta de ensino da escola, segundo os professores.

Saviani (2003) nos informa que o problema é mais complexo do que pode parecer à primeira vista. Definir inovação por oposição à tradição é uma primeira aproximação, sem dúvida válida, porém não suficiente. Com efeito, pode-se querer inovar o ensino nos seus métodos, a fim de se manter viva a tradição. Teríamos aqui métodos inovadores a serviço de objetivos tradicionais, vale dizer, de uma concepção tradicional da educação e da cultura.

Os posicionamentos contrários às formas tradicionais de ensino nos apresenta a inovação⁴⁰ como alternativa aos problemas no ensino enfrentados pela escola. A contraposição às práticas “tradicionais” sugere aos professores práticas “inovadoras”, definidas como procedimentos e técnicas distintas para o desenvolvimento do ensino.

Assim, os professores da escola investigada assumem a inovação como regra ou marca regulatória das ações pedagógicas no cotidiano das aulas. O

⁴⁰ De acordo com o dicionário trabalho, profissão e condição docente, inovar implica gerar uma mudança, ou seja, alterar as coisas introduzindo novidades. Refere-se à criação ou melhoria de um produto, processo ou sistema que requer de sua socialização para ter um impacto concreto. Esse ponto é relevante, posto que as inovações, ao mesmo tempo em que são estimuladas, também podem ser bloqueadas ou freadas no sentido da pertinência de introduzi-las ao aparato produtivo e, em tal caso, de quando o fazer (DELGADO RAMOS, 2010).

processo de inovação pedagógica é desenvolvido na escola mediante mudanças parciais que reproduzem aquilo já instituído na escola. Desta forma, ainda que a escola investigada constitua espaço marcado por processos que reivindicuem a inovação nos seus processos de formação (Ensino Médio) como processos de qualificação da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem dos alunos, a sua ocorrência em contextos imediatos e desarticulados ao planejamento nos aponta um ensino sob uma tendência pragmática, pautado em iniciativas subjetivas no sentido da personificação e individualização do trabalho pedagógico.

Portanto, o caráter inovador, desenvolvido pela escola pode ser considerado como emancipador em momentos de planejamento do ensino coletivo, pautado no diálogo como estratégia de construção da prática pedagógica inovadora. No entanto, pode ser considerado conservador, quando representa um processo inovador regulatório ao submeter às aulas a práticas individualizadas, e a um ensino burocratizado e regulador que não corresponde às demandas educacionais da sociedade.

Enfatizamos ainda que para além da concepção (que entendemos ser válida) que afirma que algo é inovador porque está em oposição ao ensino tradicional (SAVIANI, 2003), entendemos que há a necessidade de a escola e seus docentes de se repensarem seu planejamento de ensino e (re) direcionar suas finalidades educacionais para o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade em favor de uma formação ampla dos sujeitos, segundo as suas necessidades, e portanto, como uma prática pedagógica inovadora nas finalidades do seu ensino.

4.5.3 A aula expositiva como necessidade ou como problema ao ensino

Na seção anterior, analisamos que os métodos e técnicas de ensino, desenvolvidos pelos professores da escola são marcados pela tentativa de introdução de processos entendidos como inovadores. Neste momento, analisaremos a forma que técnica expositiva se materializa na prática pedagógica dos professores da escola e a sua relação com os processos inovadores desenvolvidos.

Na presente seção, definimos aula expositiva como técnica de ensino, baseada, de forma geral, na verbalização a qual visa desenvolver, de forma objetiva, os conteúdos que serão trabalhados nas aulas. Concordamos com Saviani (1983) quando define a aula expositiva como meio que os professores utilizam para reelaborarem os conteúdos que serão trabalhados com os alunos na escola. Matos (1976) a conceitua como procedimento de ensino por meio do qual o professor apresenta um conteúdo, definindo-o, analisando-o e explicando-o.

Os objetivos desta técnica apresentam limitações quanto a seus resultados na aprendizagem dos alunos, conforme analisa Matos (1976) que considera a aula expositiva como uma forma dos alunos adquirirem uma compreensão inicial, indispensável para a aprendizagem de um novo assunto. Isso significa que uma aprendizagem ampla e completa não pode ser alcançada numa aula expositiva.

Na escola investigada, percebemos diferenças quanto à importância da aula expositiva prevista no planejamento de ensino daquela desenvolvida pelos professores a partir de sua prática. Por um lado, a aula expositiva está presente na organização do ensino, e prevista na metodologia do planejamento de ensino dos professores da escola, junto a diversas outras técnicas de ensino.

Conforme a metodologia do planejamento de um dos componentes curriculares (língua inglesa) exemplificamos a aula expositiva, o método interativo/participativo, o método comunicativo, entre outros (AMAPÁ, 2014).

Por outro lado, a aula expositiva se manifesta principalmente no contexto prático das aulas, de modo que os conteúdos de ensino são cotidianamente adequados para serem trabalhados a partir dessa técnica. Esta técnica de ensino constitui centralidade na prática pedagógica dos professores e é utilizada cotidianamente em suas aulas, em detrimento da utilização de outras técnicas para o desenvolvimento da aula.

Autores vem nos demonstrando que há um entendimento geral ao admiti-la como uma aula bem organizada, que se revela no domínio do conteúdo por parte do professor, onde três etapas são imprescindíveis na sua aplicação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, dentre suas premissas está a necessidade de ilustração com recursos didáticos que estimulem a atenção dos alunos (LOPES, 2011).

No entanto, para os professores da escola, esta técnica possui a marca da pedagogia tradicional bastante presente, ainda que os docentes não admitam a relação desta pedagogia tradicional em suas práticas. Sobre esta relação associativa, Lopes (2011) adverte que essa técnica sempre esteve presente na prática docente, independente da concepção pedagógica.

No entanto, se por um lado esta técnica na escola toma como base iniciativas relevantes para a melhor compreensão dos conteúdos de ensino, por outro, apresenta suas ações pedagógicas marcadas pela pedagogia tradicional. Um dos entrevistados analisa que:

Eu tento diversificar porque com a evolução da tecnologia a escola fica muito menos atrativa do que ela já é; então eu te confesso que eu tento atacar de todas as frentes, preparar ele para parte escrita. Então, é aquele exercício que a gente já sabe da escola tradicional, aula expositiva. Aula dialogada, aquele exercício é por exemplo, mesmo sendo alguns exercícios eu tenho feito é que ele vá resolvendo e lá no final eu peço para ele concluir o que ele entendeu [...] (ENTREVISTADO H)

A falha na interpretação da aula expositiva como técnica tradicional parece estar na ausência da sua vinculação com o contexto social. Trata-se ainda de não considerá-la como uma prática social e, como tal, ser expressa sob um reducionismo ao contexto pedagógico das aulas.

Por considerar a necessidade de um caráter mais amplo, completo e político desta técnica de ensino, Lopes (2011) complementa que ao invés de ser rejeitada pelos professores, esta deve ser transformada, objetivando se tornar um eficiente instrumento do trabalho dos professores.

As características da aula expositiva na escola se ajustam e colaboram ao processo de inovação e ao seu caráter regulatório, observado na prática pedagógica dos professores. A regulação das aulas pela técnica expositiva, ainda que não represente a vinculação da lógica das competências ao processo formativo das escolas, não avança em questões fundamentais para o aluno como no desenvolvimento de sua autonomia e criatividade. A formação de sujeitos críticos e que questionem a sua realidade, nesse caso, é prejudicada.

Além disso, mediante a utilização desta técnica expositiva, há a incorporação de elementos típicos da pedagogia tradicional como a centralização das aulas nas ações dos professores em sala de aula, ou a partir da formação

“livresca” e de base cognitiva, em detrimento da utilização de formas que integrem o ensino/conhecimento da escola.

Os métodos e particularmente as técnicas de ensino desenvolvidas na escola tomam como base uma concepção de que a educação se constitui como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola por sua vez deve representar a vida presente no seu sentido real e vital para o aluno como a que ele vive no seu cotidiano.” (DEWEY, 1987). Trata-se de uma formação apartada das situações-problemas e de sua vida real.

Essas técnicas constituem processo de vida dos sujeitos, portanto atentas àquilo que a realidade imediata sugere; neste caso estão restritas à colaboração na aquisição de competências cognitivas dos sujeitos.

Há de se considerar que os saberes tácitos dos professores trabalhados por meio da técnica expositiva implicam em atitudes individuais com ênfase no saber-fazer. Sob a premissa da mudança nos métodos de ensinar, a inovação é incorporada como marca da prática pedagógica dos professores.

A aula expositiva se apresenta como técnica de ensino preferida pelos professores e é utilizada de forma parcial pois não reflete a realidade na sua totalidade mas revela limitações demandadas pela incorporação das competências cognitivas por parte dos alunos.

Portanto, o vínculo com o real, sob o recorte do cotidiano, tal qual destacado acima, se refere à realidade imediata e, portanto, limitadora de amplas perspectivas de participação social dos sujeitos.

Em contraposição destacamos Pistrak (2009) que colabora neste debate quando analisa que os:

[...] objetivos educacionais comprometidos com a criação da nova sociedade comunista [...] [se contrapõem] a um ativismo sem objetivos políticos e educacionais concretos. As tarefas imediatas são as de educar os alunos como educadores e defensores dos ideais da classe trabalhadora e, além disso, como construtores, edificadores de uma nova sociedade (p. 26).

Com base nos métodos de ensino utilizados pelos professores da escola, a ênfase na inovação pedagógica e a busca por competências cognitivas constituem marcas da pedagogia das competências. O saber-fazer dos professores com base na experiência revela a utilização de conhecimentos

tácitos, expressa a necessidade da inovação nos métodos de ensino, e de forma geral, revela elementos desta Pedagogia das Competências na sua prática pedagógica.

Já se pode, então, precisar melhor o significado do critério enunciado anteriormente. Dizer que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional, significa dizer que, ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade (ação) (SAVIANI, 2003).

Saviani (2003) adverte que ao invés de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Ao invés de subordinar os meios (métodos) aos fins (objetivos: o homem adulto e o domínio cognitivo do conteúdo cultural disponível), subordina os fins aos meios.

As técnicas de ensino, utilizadas pelos professores diante da ideia de inovação na sua prática pedagógica nos informam que a inovação pedagógica precisa ser analisada sob a dimensão da utilização dos recursos tecnológicos em favor do desenvolvimento das forças produtivas, onde compreenda a realidade na sua totalidade. A submissão às características da Pedagogia das Competências como ao saber-fazer e a utilização dos conhecimentos tácitos pelos professores compromete a realização do planejamento de ensino e o conjunto de suas ações sistematizadas.

Além disso, um dos produtos da inovação pedagógica se revela na aquisição de competências cognitivas; estas competências representam um recorte sobre a realidade pois consideram o ensino de forma parcial. Portanto, a aquisição destas competências submetem o ensino ao pragmatismo, conforme as formulações e princípios da pedagogia das competências.

Como exercício de síntese deste capítulo, em que nos propusemos a revelar e analisar possíveis influências da Pedagogia das Competências sobre a prática pedagógica dos docentes de uma escola de ensino médio em Macapá, verificamos que o planejamento feito pelos docentes na referida escola toma a flexibilidade como ideia de referência e assume os conteúdos de ensino como elemento central, em torno dos quais são formulados métodos e finalidades; na definição de suas finalidades os docentes expõe como dilema a dualidade da educação brasileira, formar para o mercado ou formar para o ingresso na

universidade, opondo estas possibilidades a ideia de formação para a vida. Tomam ainda o Enem como grande referência para os processos formativos; os docentes assumem os conteúdos formativos ainda sob a perspectiva da disciplinarização, apesar da tentativa de se trabalhar com a pedagogia de projetos; e que os procedimentos de ensino revelam uma desarticulação entre conteúdo e forma e que os docentes comprometem-se com a inovação pedagógica, mas para isso propõe o uso de novas tecnologias de ensino ao invés da renovação das suas finalidades.

Tais características não nos permitem estabelecer uma relação direta entre as práticas pedagógicas e a Pedagogia das Competências, sequer podemos afirmar que naquilo que a prática pedagógica se aproxima desta Pedagogia seja resultado da influência desta. De uma forma geral, entretanto, é possível afirmarmos que na escola em tela, na qual se tentou introduzir de maneira mais efetiva a Pedagogia das Competências, que é visível a prevalência de um ideário pragmático como lógica a orientar as práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto desta tese foi apresentar e analisar a gênese e a materialidade da noção de competências nas práticas pedagógicas de professores de uma escola de ensino médio na cidade de Macapá/Ap. A partir deste objeto de estudo, seu objetivo geral foi o de analisar a influência da noção das competências na constituição das práticas pedagógicas de professores da rede estadual de ensino.

Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso, pois compreendemos que se tratou de um caso, revelador de uma norma, que a partir de uma escola estadual na cidade de Macapá/Ap, revelou o quadro geral da educação no Brasil, e particularmente da educação no estado do Amapá no tocante à forma como a pedagogia das competências foi apropriada pelos professores na sua prática pedagógica.

Assim, identificamos algumas marcas destas práticas, sendo a primeira delas decorrente do planejamento de ensino dos professores da escola. Nesta análise compreendemos que a dualidade do ensino e a priorização das aulas sem levar em conta o planejamento de ensino da escola, abrem espaço para a flexibilização das ações pedagógicas. Não defendemos que o planejamento de ensino dos professores da escola deva ser marcado pela rigidez de uma prática pedagógica inalterável, mas compreendemos a importância da flexibilização como uma necessidade pedagógica para momentos eventuais em que o planejado não corresponda a realidade vivenciada.

O que apontamos como problema é a abdicação do planejamento de ensino em favor de mudanças estruturais em relação àquilo que foi planejado coletivamente. Afinal, a aula prescinde de uma organização pedagógica marcada pela articulação entre finalidades, métodos e conteúdos de ensino. Criticamos, nesta proposta de flexibilização, a redução dos conteúdos e a sua adequação aos conteúdos programáticos do ENEM se perdendo de vista uma formação escolar que corresponda aos interesses amplos dos sujeitos.

Diante de uma formação unilateral sob práticas de ensino flexíveis, a organização pedagógica constitui, portanto, desafio fundamental na busca pela qualidade do ensino na escola, a partir de um planejamento de ensino ampliado e sob uma formação mais completa.

A segunda dessas marcas foi verificada a partir das finalidades de ensino na prática pedagógica dos professores. A dualidade mais uma vez se manifesta no ensino da escola a partir do dilema de sua formação escolar marcado pela continuidade de estudos em nível superior ou pela inserção precoce no mercado de trabalho, ou ainda pelo reconhecimento da ausência de qualquer perspectiva com a “aposta” de uma educação para a vida dos alunos.

Diante deste dilema, a escola apresenta a preparação com foco no ENEM como opção para a formação dos sujeitos. Ainda que esta opção se refira a um processo de inserção acadêmica, as práticas formativas assumidas pelos professores são de base pragmática. A realidade é analisada de forma parcial, pois a submetem à lógica das competências e das habilidades previstas pelo ENEM.

O dilema dos professores sobre a finalidade do ensino, expressa indecisões quanto aos elementos necessários para a formação dos alunos. Diante disso, há a hegemonia na escola de um determinado projeto de formação dos sujeitos. Portanto, se manifestam processos de inclusão na escola, ainda que se reconheça como uma forma de exclusão a partir daqueles já “inclusos” na formação escolar.

A terceira marca toma como base os conteúdos de ensino da escola e nos revela sua organização a partir de disciplinas. Essa forma de organização não contribui para a boa compreensão e integração dos conteúdos, e sim como uma forma de cindi-los.

Como uma das características centrais desta marca, observamos valorização da experiência dos professores, que em detrimento da utilização do planejamento de ensino, imprimem um processo de qualificação de sua prática a partir do seu conhecimento tácito, particularmente na disciplina curricular a qual leciona.

Como última marca da prática pedagógica dos professores analisada neste trabalho, diz respeito aos processos de inovação. Analisada a partir dos métodos de ensino, foi entendida pelos professores como a principal forma de expressão dos processos inovadores. Todavia, mais se aproximam da utilização do conhecimento tácito dos professores, pautado na sua experiência como docentes, ou mesmo de formas improvisadas de ensino, visto que os projetos de ensino

possuem eixos que favorecem o dinamismo do ensino da escola se afastando das formas desarticuladas e desintegradas de compreender a realidade, como o improvisado. No entanto, a ênfase na preparação para o ENEM restringe as finalidades do ensino, se pensado, para a formação ampla dos sujeitos.

Entendemos que em diversas circunstâncias da prática pedagógica dos professores a pedagogia das competências esteve presente. Ressaltamos momentos de aproximações e afastamentos de elementos da pedagogia das competências na prática pedagógica dos professores que, todavia, não podem ser entendidos como elementos exclusivos, mas como processos semelhantes dessa pedagogia que foram incorporados ao ensino.

Diante das considerações, destacamos que a escola apresenta primeiramente dois elementos que, apesar de não constituírem características dessa pedagogia, ajudam a contextualizá-la. É o caso da empregabilidade, que representa elemento do vocabulário dos tempos de neoliberalismo e do contexto de formulação desta pedagogia, junto à dualidade no ensino.

Esta relação indireta da Pedagogia das Competências na prática pedagógica dos professores se estende na busca por competências cognitivas como forma de preparação ao Enem. Nesse caso os conteúdos de ensino cumprem papel fundamental nos planejamentos e na prática pedagógica dos professores. A partir da conclusão do Ensino Médio, o papel formativo desses conteúdos possui sentido na preparação para os processos de seleção ao Ensino Superior como o ENEM.

Ainda que não tragam relação direta com os princípios da Pedagogia das Competências, como na mobilização de saberes práticos para a vida profissional, os conteúdos apresentam o sentido pragmático e estão formulados a partir da elaboração de competências e habilidades.

Destacamos, ainda, o conhecimento tácito dos professores como elemento de aproximação da sua prática pedagógica à Pedagogia das Competências. Os professores aproveitam seus conhecimentos tácitos na perspectiva de inovar seus métodos de ensino. Consideramos, nesse caso, a aproximação da prática pedagógica a essa pedagogia das competências.

Entretanto, a oposição à Pedagogia das Competências é manifestada em diversos momentos da prática pedagógica dos professores. Trata-se, por

exemplo, da organização do ensino, por meio de disciplinas, o que impossibilita a mobilização de conhecimentos para situações práticas.

O dilema, apresentado pelos professores expressa a dualidade no ensino, e, portanto, contrária às formas de integração da educação geral aos processos técnicos do trabalho. No entanto, não é possível estabelecer conexão com a pedagogia das competências.

Apesar do dilema, apresentado pelos docentes, possui ligação com o processo de profissionalização, a partir, por exemplo, de demandas pelo domínio dos processos ligados à leitura e à escrita, o processo formativo das escolas não se vincula à formação de sujeitos empregáveis, tampouco remontam as abordagens e análises desenvolvidas anteriormente, tomando como base teses sobre a empregabilidade e a TCH.

Do mesmo modo, a organização dos conteúdos, a partir de disciplinas, constitui outra característica não correspondida pela pedagogia das competências, ao considerarmos que o ensino da escola organizado por disciplinas, não se pauta pela mobilização de conteúdos para situações práticas ou mesmo no saber-fazer.

Apesar de a escola ser compreendida para alguns professores entrevistados como espaço estratégico para essa formação, a lógica das competências não foi internalizada, tanto que nenhum dos professores demonstrou sua operacionalização em seu planejamento, tampouco nas suas aulas.

No limite das comparações de suas características, observamos que não há um vinculação direta a esta lógica, exceto (se é que podemos considerar) o (re) surgimento de termos e expressões correlatas, mas distantes de práticas efetivas. De forma geral, encontramos dificuldades em vincular os processos estudados com a Pedagogia das Competências.

No entanto podemos afirmar a partir da empiria que nos depoimentos dos professores foi forte uma lógica pragmática, marcada por uma ideologia instrumental. Ainda que os problemas do ensino e da escola decorram de uma totalidade de fatores, reconhecemos que as ações dos docentes são objetivadas pelo pragmatismo das demandas de emprego “sugeridas” pelo mercado.

Considerando que o objeto deste trabalho seja revelar a pertinência da noção das competências na prática pedagógica de professores do Ensino Médio fazemos uma reflexão fundamental: o ensino médio na escola decorre de um projeto de ensino interessado em uma educação geral que busca a aquisição de competências cognitivas para a preparação ao ENEM e conta com iniciativas isoladas dos professores para que sua prática pedagógica amplie a formação dos sujeitos por ela envolvidos.

Neste processo de “finalização” desta tese, ressaltamos o comprometimento dos professores na busca pela qualidade do ensino da escola, observada, por exemplo, em suas tentativas tácitas de inovar o ensino, ou mediante seu interesse/predisposição pela participação nos processos de planejamento.

Ainda que sejam apontados desafios aos professores no contexto da educação escolar e de sua prática, não significa que sejam responsáveis pelas limitações apresentadas no contexto educacional. Ressalta-se que estes professores demonstram esforço na construção coletiva de uma educação de qualidade referenciada, mas que as condições reais oriundas da sociedade sob a marca do capitalismo impõe uma “nova” e dupla jornada à sua prática pedagógica fundada na ampliação da qualidade da educação, da qual entendemos pelo enfrentamento crítico e propositivo às interferências do capital no ensino e na formulação de políticas públicas que reflitam positivamente na formação humana dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos.** [tradução: Peter naumann].- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **A crise de 1929 e o debate marxista sobre a teoria da crise.** In: História do marxismo, vol.8. Eric Hobsbawm (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 79-133.

AMAPÁ. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2010).

_____. **Plano de Curso da disciplina história.** Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

_____. **Plano de Curso da disciplina geografia.** Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

_____. **Plano de curso da disciplina matemática.** Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

_____. **Plano de curso da disciplina língua portuguesa.** Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

ANTUNES, Ricardo. **Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação rodutiva no Brasil.** In: ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria A. Moraes (Orgs.). **O avesso do Trabalho.** – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ARANHA, Antônia & MACHADO, Lucília. Definição de **“Qualificação Profissional”**. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional.** NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; TAVARES, Renise Xavier. **As competências pelas Habilidades: Um entendimento não inocente sobre competências.** In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; MAUÈS, Olgaíses (orgs.). **A lógica das competências na formação docente.** – Belém: EDUFPA, 2005.

_____; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional : o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo.** Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36,n.2, maio/ago. 2010.

_____. **As novas exigências para o debate sobre trabalho e educação e a superação do debate dos anos 90.** Artigo apresentado na Mesa Redonda, durante o XVI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Universidade Federal de Sergipe, 2003.

_____. **As referências da pedagogia das competências.** Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

_____. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação (UFMG/FAE). Belo Horizonte – MG, 2001.

_____.; *Verbetes: Competência.* In: **Universidade Federal de Minas Gerais.** Dicionário da Formação Profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação, 2000.

_____. **Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo.** Trabalho aprovado pelo Comitê Científico da 22ª Reunião Anual da ANPEd – GT Trabalho e Educação. Caxambu-MG, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** (Coleção formação pedagógica; v. 7) [recurso eletrônico]. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: GOMES, N. L.; SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. Diálogos na educação de jovens e adultos. - 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. **Escola e Cidadania.** Revista Carta Capital, 2014.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política** - Brasília: Editora: Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Ministério da Educação. Brasília, 1996

_____. **RESOLUÇÃO CEB Nº 15/98, DE 01 DE JUNHO DE 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. *Capturado em 15 de Fevereiro de 2012. Disponível em* portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb15_98.pdf

_____. **PARECER CEB Nº: 5/97 DE 07 DE MAIO DE 1997.** Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. 1997. *Capturado em 15 de Fevereiro de 2012. Disponível em* http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_rceb05_97.pdf

_____. **Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências.** Proposta de Organização do SAC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Coordenação Geral da Educação Profissional – CGEP. - Brasília, 2000. *Capturado em 15 de Fevereiro de 2012. Disponível em* portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sac.pdf

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

_____. **ENEM: Relatório final (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Portaria No - 109, de 27 de Maio de 2009**. Ministério da Educação, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina**. Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento. São Paulo, 2010.

BURNIER, Suzana. **Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, vol. 27, n. 1, set/dez, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm>

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. 21ª Edição. Vozes. Petrópolis 2002.

CARDOSO, F Henrique. Conferência “**Conseqüências Sociais da Globalização**”, proferida pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Nova Délhi, Índia, 1996. In: BRASIL. Resenha de Política Exterior no Brasil. Ministério das relações exteriores número 78, 1º semestre de 1996. *Capturado em 30 de Setembro de 2012. Disponível em:* <http://www.itamaraty.gov.br/divulg/documentacaodiplomatica/publicacoes/resenha-de-politica-exterior-do-brasil/resenhas/resenha-n78-1sem-1996>

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: ____ et al. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CATTANI, Antônio. **Significado do termo Teoria do Capital Humano**. In: CATTANI, Antônio. Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico. – Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CEPAL. **Fortalecer el desarrollo: interacciones entre macro y microeconomía**. Santiago de Chile, 5 de marzo de 1996.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. 2005. Disponível em [www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho Princip Educativo](http://www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho_Princip_Educativo). Acesso em 02.09.2012

_____. **Estudos comparados sobre formação profissional e técnica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

COGGIOLA, Osvaldo. **O poder e a glória: crescimento e crise no capitalismo de pós-guerra 1945-2000**. São Paulo: Pradence, 2010.

CRIVELLARI, Helena. Definição de “**Qualificação Real**”. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

_____. Definição de “**Qualificação Formal**”. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

DELGADO RAMOS, G. C. **Significado do verbete Inovação**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Grupo de Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO, da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG, 2010.

DELORS, J. et al. **L'Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission Internationale pour l'Éducation au 21ème Siècle**. Paris: UNESCO, 1996.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. Rio de Janeiro. v. 27, n.3, p.1225, dez., 2001. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 22 de agosto 2013.

DE CASTRO, Maria Helena Guimarães, and Sergio Tiezzi. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. Desafios, 2004.

DE DECCA, E. **O nascimento das fábricas**. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, Companhia editora Nacional, 1987.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos). **A crise econômica mundial e as turbulências recentes**. Nota técnica (DIEESE). n. 104 – Agosto de 2011.

FAVINHA, Marília; SOUSA, Benedita. **Gestão Democrática para uma Educação de Qualidade na escola Pública**. Universidade de Évora, 2012. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8245/1/ARTIGOBenedita%20BMF.pdf>. Datado acesso: 28/01/2015.

FERRETTI, Celso. **A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. Linguagens, Educação e Sociedade**. Terezina, n.9, p.41-49, 2003.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs). **Educação Profissional e a lógica das competências**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. – São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Significado do termo Kanban**. In: CATTANI, Antônio. Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico. – Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

_____. **Significado do termo Just in time**. In: CATTANI, Antônio. Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico. – Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. – 11ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A lógica da escola e a avaliação da aprendizagem**. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática - Anais do VIII ENEM – Palestra, 2004.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

_____; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público**. Educação e sociedade, Campinas, v.33, n.119, Jun. 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In: Gaudêncio Frigotto: Um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade**. In: CANÁRIO, Rui; RUMERT, Sônia Maria.

Mundos do Trabalho e Aprendizagem. Lisboa: Ed. EducaFormação, 2009, p. 69-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Construindo a Escola Cidadã: Projeto Político-pedagógico**. Rio de Janeiro: TV Educativa do Rio de Janeiro, 1997.

GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **Ensino Médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96**. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio, - 1ª ed. – São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GOMEZ, G. O. **Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação**. Revista Matrizes (online). Nº 1, p.209-216, out. 2007.

GRAMSCY, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. - 4ª Edição – Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**. vol. 13. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. [Trad. Carlos Nelson Coutinho]. Rio de Janeiro (RJ): Ed. Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. [Tradução João Alexandre Peschanski].- São Paulo: Boitempo, 2011.

HELOANI, Roberto. **Práticas organizacionais e sofrimento psíquico: O que a Psicologia do Trabalho tem a ver com isso?** Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** (Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa). 3ª. ed. – Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

IANNI, Otávio. O Mundo do Trabalho. In: Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo, SEADE, 1994. vol. 8, N. 1.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. **O apelo à noção de competência na revista L'orientationscolaireetprofessionnelle – Da sua criação aos dias de hoje**. In: ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP): Papirus, 1997.

JAMES, W. **Pragmatismo e outros textos**. 2ª edição. Trad. Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **O que significa pragmatismo.** In: *Os Pensadores XL – James, Dewey e Veblen.* Abril Cultural, São Paulo, 1974.

LENIN, V. I Projeto de programa do PC(b)R. In: *Obras Completas em cinquenta e cinco volumes*, v. 38. 5ª edição. Moscou: Progresso, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** - 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar Editora da UFPR: Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LOPES, Alice C. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio.** In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2011.

KOSIK, K. **A dialética do concreto.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação.* Campinas: HISTEDBR, 2005.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** In: *Boletim Técnico do SENAC.* Rio de Janeiro: Senac, v. 28, n. 2, mai./ago., 2002. *Capturado em: 19/08/2011. Disponível em www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm.*

_____. **Ensino de 2º Grau: o Trabalho como Princípio Educativo.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Usos Sociais do Trabalho e da Noção de Competência.** In: Helena Hirata e Liliana Segnini. (Org.). *Organização, Trabalho e Gênero.* São Paulo: Senac, 2007, v. , p. 277-312.

_____. **Mudanças Tecnológicas e a Educação da classe trabalhadora: Politécnica, Polivalência ou Qualificação Profissional.** In: _____ et al. *Trabalho e Educação.* São Paulo, CEDES / Papyrus, 1992.

_____. **A institucionalização da Lógica das competências no Brasil.** *Pro-posições* - Vol. 13. N. 1 (37) – Jan/Abr 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O Princípio educativo em Gramsci**. São Paulo: Alínea e Átomo, 1989.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira- Livro: I, Vol. I, 2001.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MATOS, Luiz A. de. **Sumário de didática geral**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1976.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão**. Cadernos de Pesquisa. Nº 114, 2001, p. 225 – 233.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. [tradução: Francisco Raul Cornejo... [et. al.].-São Paulo: Boitempo, 2011.

MITTER, Ana Lúcia Gamberini. **Escolaridade e formação do trabalhador: as contradições inerentes ao processo produtivo**. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara – SP, 2006.

MOTTA, Alexandre. **Tecnologias e as competências do docente para atuação em cursos de EAD - o caso IF-SC**. Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC), Tese de Doutorado, 2011.

MOURÃO, A. R. B. **A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe**. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu- MG, 2003. (CD ROM, GT 09 Trabalho e Educação).

NOGUEIRA, Octaciano. **Vocabulário da Política**. Brasília: Senado Federal. Unilegis, 2010

NOSELLA, Paolo. **A construção histórica do trabalho como princípio educativo**. In: FIDALGO, Fernando Selmar [et al.]. Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. **A escola de Gramsci**. 3. Ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez: 2004.

_____. **A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho**. Revista Faz Ciência, v.12, n.16 Jul/dez. 2010, p. 37-56.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Elementos teóricos-metodológicos na construção e reconstrução da didática**. Educ. em Rev., Belo Horizonte, 1991.

_____. **O conteúdo da didática: Um discurso da neutralidade científica.** Belo Horizonte: UFMG, 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89. Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PEREIRA, Jaqueline S. F.; FIDALGO, Fernando. **A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo.** In: FIDALGO, Fernando;

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs). *Educação Profissional e a lógica das competências.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola;** Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISTRAK (org). **A ESCOLA-COMUNA.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** 4. ed., p. 7-15, São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e a luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2003.

POLANYI, M. *The tacit dimension,* London, Routledge&Kegan Paul, 1966.

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

_____. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* – São Paulo (SP): Cortez, 2005.

ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas(SP): Papyrus, 1997.

RORTY, Richard. **Educação sem Dogma.** In: *Filosofia, Sociedade e Educação.* Unesp, Marília/SP, 1997. ano 1, n. 1.

RUAS, Roberto. **Gestão Por Competências: Uma Contribuição à Perspectiva; Estratégica da Gestão de Pessoas.** (Trabalho apresentado ao XXVII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD), 2003.

SALERNO, Mário. **Modelo Japonês, Trabalho Brasileiro.** In: HIRATA, Helena (org.). *Sobre o “Modelo” Japonês.* São Paulo, Edusp, 1993.

SANT'ANNA, F. M. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, JoséLuís (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: HISTEDBR, 2005.

_____. **A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar**. In: BERNARDO, M. (Org.) *Pensando a educação*. São Paulo: EDUNESP, 1989.

_____. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. Campinas: HISTEDBR, 2003.

_____; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SAVIANI, Nereide **Escola e luta de classes na concepção marxista de educação**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev. 2011.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHUMPETER, Joseph **A Teoria do Desenvolvimento Econômico: Uma investigação sobre Lucros, Capital, Crédito, Juro e o Ciclo Econômico**. Ed. Abril S.A. Cultural e Industrial, São Paulo, 1982. Tradução de Maria Sílvia Possas.

SCHULTZ, T. **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Idéias& Letras, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional – 4ª ed.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHWARTZ, Yves. **Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel**. *Rev. Educação & Sociedade*, vol. 19, n. 65, Campinas, 1998. Capturado em 17/10/2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço social na educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional** (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal – RN, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STROOBANTS, M. **Saber fazer e competências**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A visibilidade das competências**. In: ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas(SP): Papyrus, 1997.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8.ed.- São Paulo: Atlas, 1990.

TANGUY, Lucie. **Competências e integração social na empresa**. In: ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas(SP): Papyrus, 1997.

TEIXEIRA, Regina Célia Fernandes. **Qualificação e competência : a formação do novo trabalhador pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Montes Claros/MG no período de 2003 a 2009**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia – MG, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** - Jomtien, 1990, Brasília, UNESCO, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento, plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo, elementos metodológicos para elaboração e realização**. In: _____. *Cadernos pedagógicos do libertad*. São Paulo: Libertad, 1995. v. 1.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis – 2ª ed.** – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Capturado em 14/12/2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VITÓRIA, Antônia. Definição de “**Qualificação do Trabalhador**”. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. – Porto Alegre (RS): Artmed, 1998.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. – 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANEXO A – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

PROFESSOR: **Entrevistado A**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: Sociologia/Licenciatura em Sociologia

TEMPO QUE LECIONA: 18 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 71'51"

PROFESSOR: **Entrevistado B**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: Artes/Licenciatura em Artes

TEMPO QUE LECIONA: 11 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 50'28"

PROFESSOR: **Entrevistado C**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: Educação Especial (Acompanhante)
/Licenciatura em Pedagogia

TEMPO QUE LECIONA: 12 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 36'20"

PROFESSOR: **Entrevistado D**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: História/Licenciatura em História

TEMPO QUE LECIONA: 20 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 59'28"

PROFESSOR: **Entrevistado E**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: Filosofia/Licenciatura em Pedagogia

TEMPO QUE LECIONA: 16 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 35'45"

PROFESSOR: **Entrevistado F**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: Geografia/ Licenciatura em Geografia

TEMPO QUE LECIONA: 15 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 48'52"

PROFESSOR: **Entrevistado G**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: Biologia/ Licenciatura em Biologia

TEMPO QUE LECIONA: 12 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 32'40"

PROFESSOR: **Entrevistado H**

DISCIPLINA/FORMAÇÃO: Matemática/ Licenciatura em Matemática

TEMPO QUE LECIONA: 11 anos

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 42'37"

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Meu nome é João Paulo, sou servidor do Governo do Estado do Amapá, e atualmente curso doutorado na turma 2011 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Pará (UFPA). Realizo minha pesquisa em Macapá, com o tema **“A influência da noção das competências na prática pedagógica de docentes do ensino médio na cidade de Macapá/Ap.”** Solicito a concessão de informações/documentos que possibilite dar prosseguimento a esta pesquisa de doutorado.

O **objetivo geral da entrevista** é analisar a presença do debate sobre “competências” na efetividade da prática pedagógica dos docentes.

É importante ressaltar que será mantido o anonimato de sua identidade e do conteúdo da entrevista, visto que somente os resultados serão utilizados como referência para as análises posteriores.

- EIXOS PARA ENTREVISTA A PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

1. Que documentos são utilizados para a realização do planejamento são documentos específicos?
2. O que você prioriza para a formação dos alunos em suas aulas?
3. Como são definidos os conteúdos a serem trabalhados nos cursos ou disciplinas? Podem ser modificados? Se sim, em que momento?
4. Quais são os objetivos e fins dos conteúdos trabalhados na educação na escola?
5. Como são definidas as estratégias de ensino a serem priorizadas nas aulas?

Existe alguma que ocorra com mais frequência? Você a considera importante? Por quê?

6. Como são definidas as estratégias de avaliação a serem trabalhadas no curso? Existe algum procedimento avaliativo específico que oriente estes procedimentos? Qual?
7. Quais os objetivos do seu curso (disciplina) nas suas aulas?
8. Depois de tudo que conversamos sobre suas práticas pedagógicas, me diga se você lembra da pedagogia das competências? Você chegou a trabalhar com ela?
9. A pedagogia das competências prepara os alunos com quais finalidades? Esta forma de preparação melhora o aprendizado dos alunos? De que forma?
10. Quando você se sente feliz como professor?