



EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO: QUEM EDUCA O EDUCADOR?

Armando Idalencio dos Santos Filho, Delsuc da Silva Machado, Maria Elisa
Soares Pinheiro e Suzana Mary Farias Batista Caldas *

Luciene Bulhões **

Solange Lacks ***

RESUMO: *O estudo insere-se entre os que tratam da educação dos trabalhadores e trabalhadoras em educação e compõe iniciativa da LEPEL/FACED/UFBA, desenvolvida pelos estudantes da disciplina “Metodologia do Ensino e da Pesquisa sob enfoque materialista histórico dialético”, parte do questionamento localizado em dados da realidade e nas reflexões coletivas sobre a educação do educador que perpassam a luta de classes. Parte também da análise da política dos governos FHC e Lula que se caracterizam pelo aprofundamento do processo de destruição da educação pública de qualidade no Brasil. Tal política desagregadora gerou problemas dos quais destacamos: O comprometimento da formação inicial e continuada dos profissionais de educação, visível nas propostas de cursos aligeirados, na formação fragmentada (bacharelado e licenciatura) e nas propostas de educação a distância; na privatização da educação com a extensão do ensino privado, na perda de direitos dos trabalhadores da educação e no agravamento dos problemas de natureza trabalhista e previdência. As principais explicações que localizamos para tal política destrutiva residem no seguinte: Adesão dos governos aos acordos dos organismos financeiros internacionais, procurando-se nesta relação, vincular a educação com as necessidades mercadológicas, visando a hegemonia do capital. As conseqüências são uma educação que privilegia os valores éticos, morais e estéticos de interesse do capital e sua lógica expressa no interesse de mercado. Destacamos a categoria da competência para evidenciar tal adesão.*

Palavras-chave: Formação de professores; Organização trabalhadores educação; Política educacional.

INTRODUÇÃO

Para tratar da questão da educação e organização dos trabalhadores em educação, vamos nos valer da discussão presente entre as entidades da sociedade brasileira organizada em torno do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública bem como do fruto das investigações de estudiosos da área. Destacaremos a categoria competência, visto ser esta uma das principais referências do projeto de escolarização que foi defendido no governo de Fernando Henrique Cardoso e agora no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nossa hipótese de trabalho é que as conseqüências são uma educação que privilegia os valores éticos, morais e estéticos de interesse do capital e sua lógica, expressa no interesse de mercado.

* Professores licenciados em Educação Física. Alunos Especiais da Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. Orientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel, Doutora, Professora Titular da Faculdade de Educação / UFBA. Bolsista de produtividade em pesquisa do VNPq. taffarel@ufba.br.

** Socióloga. Aluna Especial da Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.

*** Professora Doutora da UFS.



Segundo Kuenzer (2001, p. 16), “a ninguém ocorre educar para a incompetência”, o conceito de competência exige clareza epistemológica, definição a partir de que base teórica está o termo sendo adotado, para evitar interpretações equivocadas.

Hernández (2000) relaciona alguns motivos que justificam a institucionalização da noção de competência. O primeiro deles é a necessidade de reformar os sistemas de educação geral e de educação profissional. A proposta é gerar um sistema de referenciais para a atualização das ofertas de formação, para a construção de trajetórias de aprendizagem e para o ordenamento de oportunidade de mobilidade educacional e profissional. Em seguida, vem a preocupação do setor público a respeito da qualidade e da pertinência da educação profissional que está financiando, além do desejo de ampliar a oferta de formação a grupos sociais vulneráveis (em termos de integração ao mercado de trabalho) geralmente excluídos das oportunidades formativas tradicionais. A proposta é gerar padrões de qualidade que permitam medir os resultados da formação oferecida.

Portanto a competência profissional tem como objetivo gerar referenciais que possibilitem elevar o nível de qualificação dos trabalhadores de um determinado setor de atividade. A competência está sempre associada à capacidade do sujeito para desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, utilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos.

Dentre os mais diferentes setores, o âmbito educacional é estratégico, pois trata da formação do trabalhador. O sistema de competências insere-se, então, principalmente, através do ensino médio e da educação profissional de nível técnico¹.

DESENVOLVIMENTO

A concepção de competência, adotada legalmente na reforma educacional brasileira, já tem seus contornos no art. 41, da lei nº 9.394/96, a conhecida LDB². No entanto, é no Decreto nº 2.208/97, no Parecer CNE/CES nº 17/97 e na Resolução CNE/CEB nº 4/99 que fica mais clara a concepção de competência, como, também, a de certificação. Esses documentos prevêem as possibilidades do aproveitamento de estudos de disciplinas e módulos cursados em habilitações específicas para o reconhecimento formal de habilidades diversas. Colocam, ainda, o sistema federal e os estaduais como responsáveis pela certificação de competências, conferindo diplomas correspondentes. O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e demais órgãos federais das áreas pertinentes devem organizar um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

Assim, quanto à possibilidade de certificação de aprendizagens, adquiridas fora do sistema educativo formal, mesmo se institucionalizando um sistema externo às instituições formadoras, seu propósito se encerra no âmbito educacional (RAMOS, 2001, p. 122).

A certificação sempre foi, historicamente, formalizada pelo diploma, o que hoje não garante a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passa a ser em função das competências adquiridas, validadas e constantemente atualizadas, que garantem a empregabilidade. Os diplomas “são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola-empresa” (RAMOS, 2002, p. 411).

¹ Para aprofundar a questão, ver capítulo III (A noção de competência na reforma do ensino médio e da educação profissional de nível técnico no Brasil), da obra de Marise Ramos (2001).

² Segundo esse dispositivo, “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.



As empresas exigem que a formação dos trabalhadores seja adequada a suas necessidades. Por essa razão, a pedagogia das competências é materializada, porque realiza a análise dos processos de trabalho e leva seus conteúdos aos currículos escolares, aproximando a escola da produção. Assim, a competência, tomada como fator econômico e aspecto da diferenciação individual, envolve todos os trabalhadores, supostamente, numa única classe: a capitalista. Ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural (RAMOS, 2001, p. 291).

A lógica da competência incorpora alguns traços principais da “teoria do capital humano”³, mas a atualiza de acordo com as relações sociais contemporâneas. As relações contemporâneas tendem a ser “despolitizadas” pela conotação individual imprimida nas competências. Assim, “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2002, p. 411).

A pedagogia das competências incentiva comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas. As desigualdades e divergências são acomodadas sob pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como um espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao simples saber e saber fazer (KUENZER, 2001, p. 21).

Na educação, o conceito “competência” tem sido utilizado em face das novas demandas do mercado de trabalho. Grande parte do que tem sido produzido sobre formação profissional, trata de justificar as mudanças nas diretrizes curriculares a partir do argumento “novas demandas do mercado de trabalho”.

Kuenzer (2001, p. 16-17) afirma que essas demandas surgem a partir da substituição progressiva dos processos rígidos, de base eletromecânica, pelos flexíveis, de base microeletrônica. Portanto tem-se deslocado o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. A exigência, agora, não é apenas aprender conhecimentos, mas “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos.

O conceito de competência surge, na educação brasileira, importado de uma proposta política escolar do governo socialista francês. A proposta socialista tinha como objetivo redefinir conteúdos de ensino, formas de implementar projetos e reformas, de avaliar conhecimentos, mas com legitimidade política, ou seja, assegurar a participação da comunidade escolar.

A diferença, em relação à aplicação do conceito de competência na educação brasileira, deve-se ao fato de não termos um projeto de sociedade socialista. A proposta foi apenas

³ A “teoria do capital humano” constitui-se numa particularidade das teorias do desenvolvimento e das teses neocapitalistas, uma especificidade das apologias ao capitalismo em sua etapa monopolista, em que o oligopólio representa a forma mais evidente das novas formas de sociabilidade do capital. No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Nesse aspecto, há um duplo reforço. A visão do capital humano reforça a necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – o “capital humano”. A educação, para essa visão, reduz-se a um fator de produção. É sob esse duplo esforço que a “teoria do capital humano” vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função principal, de natureza ideológica e política (FRIGOTTO, 1986, p. 120-121).



incorporada por órgãos oficiais, sem que a base (os professores da escola) soubesse interagir com ela ou concordasse em assimilá-la.

A concepção de competência, como central para a organização dos cursos de formação, está colocada no parecer que embasa o documento das diretrizes do Conselho Nacional de Educação de 2001⁴, que aproveita grande parte das elaborações teóricas do documento “Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical”, elaborado, em 1999, por Guiomar Namó de Mello. Nesse documento, a autora defende modelos de instituições de formação docente que facilitam a construção de um perfil profissional que obedeça às diretrizes estabelecidas na lei, ou seja:

[...] que promova a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências (MELLO, 1999, p. 10).

Para o trabalho docente, a noção de competência e o conceito de simetria invertida⁵ são centrais. O modelo de competência tem o objetivo de preparar novas gerações para a lógica da competitividade, da empregabilidade e da adaptação individual aos processos sociais (FREITAS, 2002, p. 156).

A partir das diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação, foram surgindo críticas. Uma das críticas à pedagogia das competências, é a racionalização pedagógica, uma vez que todas as variáveis (conteúdos, métodos e avaliação) devem ser controladas. Mas existe, aí, uma contradição, pois, se competência é síntese de múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras), elas são históricas e extrapolam o espaço e o tempo da escola. Portanto sua mensuração, nos tempos e nos espaços escolares, exige reduções que esvaziam o processo de ensino de seu significado (KUENZER, 2001, p. 18).

Ainda no caso brasileiro, os documentos oficiais das diretrizes curriculares exigem saberes, os correspondentes às competências específicas para cada área do conhecimento, que, muitas vezes, extrapolam a capacidade dos alunos⁶, diferentemente da concepção francesa, que não define as competências terminais exigíveis. Além disso, as competências são reduzidas “a técnicas e instrumentais de ensino e da ciência aplicada no campo do ensino e aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa e a individualização do processo de formação continuada” (FREITAS, 2002, p. 156).

Portanto racionalização pedagógica é uma das críticas apresentadas à pedagogia das competências. Kuenzer (2001, p. 19-20) apresenta outras três críticas, considerando:

- a) a definição das competências desejáveis do ponto de vista do capital, sob uma aparente cientificidade e objetividade;
- b) a valorização da individualização dos processos cognitivos;
- c) o alargamento das competências a serem desenvolvidas e avaliadas na escola que, de muito, extrapolam as finalidades, os tempos e espaços pedagógicos escolares, confundindo a escola com a sociedade pedagógica.

⁴ Mobilização nacional por uma nova educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001 (documento síntese).

⁵ É a necessidade de que o futuro professor experencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se concretizem nas práticas pedagógicas (CNE, 2001, p.17).

⁶ Ver, como exemplo, as diretrizes curriculares do ensino médio em referência às disciplinas Língua Portuguesa e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Resolução CNE 03/98).



Quando ocorre a ampliação das competências, dissolve-se a especificidade de suas funções, como também se confundem processos de ensinar e educar, desaparecendo as diferenças entre práxis pedagógica escolar e práxis pedagógica social (Ibid, p. 21).

Além das três críticas apresentadas por Kuenzer (2001), Ramos apresenta duas incoerências dos documentos oficiais:

Primeiramente, a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões taylorista - fordista. A segunda incoerência está em se definir a competência com base no cognitivismo piagetiano e, ao descrevê-la como atividades, abstrair-se toda a complexidade de sua natureza estrutural e dinâmica, discutidas por essa mesma teoria. Descrevem-se atividades que remetem a competências subjacentes como se fossem as próprias competências. Isso é compatível com o pensamento condutivista, pelo qual o desempenho não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Com base nisso, os métodos adquirem extrema importância nos processos pedagógicos, pois seriam responsáveis pelo desenvolvimento desses mecanismos (RAMOS, 2002, p. 423-424).

As competências, reduzidas a atividades, indicam uma estagnação do processo produtivo, o que contradiz as mudanças tecnológicas e as tendências à flexibilização e à complexão do trabalho. Segundo Freitas (2002, p. 10), a pedagogia das competências desloca a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas não para ampliá-la, em busca de uma concepção de formação multilateral dos educadores, mas para restringi-la a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e instrumentais do ensino e da Ciência aplicada.

A abordagem pedagógica centrada nas competências acaba por limitar o processo ensino-aprendizagem em uma dimensão técnico-instrumental, uma vez que o papel do professor é atender a desempenhos específicos definidos pelas diretrizes curriculares. É, portanto, retirada sua autonomia do trabalho docente e materializada a proletarização do educador.

A pedagogia das competências é um meio de construir a “profissionalidade” liberal com a contribuição da educação. A concepção da pedagogia das competências está articulada com o plano econômico através da reestruturação produtiva; com plano político, através do neoliberalismo; com o plano cultural, através da idéia de pós-modernidade.

Frigotto (2001) afirma que essa idéia de educação por competência é alienadora, estupidificadora. Passa a idéia simplória de que cada um de nós, independentemente da origem social, pode ir comprar ou adquirir, na caixa-preta da escola, o conjunto de competências que o mercado valoriza. No ponto de vista de política oficial, é uma irresponsabilidade. Mostra elevado grau de cinismo e de ignorância, porque prometer empregabilidade numa sociedade que não gera emprego não é só ser irresponsável, é ser cínico. A humanidade já resolveu suficientemente o problema da produção. Uma parcela cada vez mais ínfima do mundo precisa ser engajada na produção para ter acesso às mercadorias que sobram. O grande problema do século XXI é criar sociedades que tenham capacidade política, cidadã e distribuir a riqueza. Ao invés de a escola ficar sujeita às promessas ilusórias do “banco” das competências, deve formar cidadãos que reflitam, que se tornem críticos, que se tornem capazes de construir a possibilidade do futuro.

Portanto a pedagogia das competências, diante da concepção de mundo que tem, como projeto, a transformação da realidade da classe trabalhadora apresenta limites, o que impõe,



como tarefa urgente, o resgate do objeto essencial da educação, o ser humano e não o mercado. O processo educativo deve possibilitar a construção sócio-histórica do conhecimento científico, a leitura crítica do mundo através do estabelecimento de relações entre fatos, idéias e ideologias, a construção de novas relações sociais. Essa perspectiva não admite o caráter instrumental da pedagogia das competências.

As diretrizes curriculares, delineadas conforme a pedagogia das competências, têm sido propostas sempre associadas à idéia de avaliação, pois as competências orientarão, também, os exames que avaliarão o trabalho docente. Essa idéia já vem sendo articulada pelo Ministério da Educação, através do denominado “Sistema nacional de certificação de competências”.

No entanto esta não é a única referência para a formação de educadores e podemos localizar, por exemplo, no interior da ANFOPE, um acúmulo histórico que aponta em outra direção, a saber a formação do trabalhador em educação tendo como horizonte histórico a sociedade que supere o modo de produção capitalista, a educação emancipatória, desalienadora, a formação omnilateral.

Como parâmetro teórico-metodológico, o projeto de formação humana emancipatória, de construção da sociedade alternativa ao capital, das abordagens epistemológicas críticas, são necessidades vitais históricas. Urge dar continuidade e consequência a tal projeto de escolarização.

Como nos diz Gramsci

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais” significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.(GRAMSCI, 1978:13-14).

A este projeto não podemos ser indiferentes porque

A indiferença opera poderosamente na história... O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa agrupar nós que depois só a espada poderá cortar, deixa promulgar as leis que depois só a revolta fará anular, deixa exercer o poder a homens que depois só um motim poderá derrubar.(GRAMSCI, 1976, p. 121).⁷

Trata-se, portanto, de ocupar todos os espaços de enfrentamento, combatendo pela propriedade social, pela apropriação coletiva dos grandes meios de produção e de seus produtos, e fazê-lo em escala internacional. Trata-se de um compromisso ético e político com a construção de uma nova sociedade, com a formação de um novo homem e mulher. Isto significa:

[...] não apenas ter títulos, senão que cada um está obrigado a considerar-se em diante, como um oficial do exército revolucionário que se criará no fogo dos acontecimentos...um único revolucionário numa fábrica, em uma mina, em um sindicato, [...], vale infinitamente mais do que centenas de pequeno-burgueses pseudo-revolucionários, cozinhando-se em seu próprio molho”⁸

⁷ GRAMSCI, A. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, V. 01, 1976.

⁸ TROTSKY, L. *La Guerra Imperialista Y La Revolución Mundial Proletária*. Buenos Aires. Acción Obrera, 1940, p. 32.



E neste conjunto – fábrica, mina, sindicato, terra, escola, universidade, editor de revista - com este compromisso ético e político, construir a cultura socialista, reconhecemos que se justifica o enfrentamento das barreiras e problemas educacionais resistindo à pressão das leis, lógica e ética do capital. A prova de resistência situa-se no movimento de oposição que com o tempo poderá desafiar o domínio que exercem as estruturas de poder do mercado livre. Petras, em seu texto publicado na revista espanhola AJOBLANCO, intitulado “LA IZQUIERDA DEVUELVE EL GOLPE”⁹, nos alerta sobre a resistência. Os que defendem a socialização do conhecimento, a universalização da educação pública, de qualidade, laica, socialmente referenciada, para assegurar seu caráter revolucionário, estão chamados a se organizar em torno das reivindicações e dos interesses da classe trabalhadora, estão chamados a lutar em conjunturas adversas, pela apropriação social dos meios de produção e circulação de bens, entre os quais estão os meios e o produto do processo de trabalho científico. Os fóruns em defesa da ciência & tecnologia devem estar a serviço da democracia popular, cabendo a eles estabelecer referências de resistência, solidariedade, ética e política para a luta de defesa de direitos e conquistas para a construção da opção socialista, o que significa uma intervenção política com nexos em um Programa Revolucionário, “apoiado na luta de classes [...] e não na psicologia dos falidos amedrontados” (TROTSKY, 1995)¹⁰.

Por não nos recusarmos a pensar o que foi decretado impensável, é que defendemos a produção e socialização do conhecimento científico em todas as áreas e atividades humanas, a serviço da humanidade e não do mercado capitalista, o que exige a construção da cultura socialista.

REFERÊNCIAS

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v.23, nº 80, set. 2002 p.137-168.

_____. A pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, Goiânia, 2002 (CD-room).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Brasil nos condena**. Entrevista concedida a Marlise Groth da “A Notícia”. Joinville, SC, jun. 2001a.

_____. Prefácio. In: RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001b.

⁹ No caderno de texto do XXXV CONAD – Belem/PA/97 encontramos no texto da diretoria no item Educação, Ciência e Tecnologia: a grande farsa do governo a seguinte formulação, que continua atual: “O governo, fiel ao ideário neoliberal e de acordo com a concepção do homem a-histórico, “consumidor-passivo” e individualista, vincula educação, ciência e tecnologia à prerrogativa mercadológica rejeitando-as enquanto instrumento de emancipação do homem e de desenvolvimento da sociedade.

¹⁰ TROTSKY, L. A revolução traída. São Paulo: Comissão de formação, 1995.



HERNÁNDEZ, Daniel. **Políticas de certificação de competências na América Latina**. São Paulo: s/ed., 2000.

KUENZER, Acácia (Org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. **O Bird e as reformas neoliberais na educação**. Publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC – SP. São Paulo, n 6, 1999.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. Brasília, 1999. Documento principal – versão preliminar para discussão interna (Mimeo).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v.23, nº 80, set. 2002 p. 405-427.

TROTSKY. L. **La Guerra Imperialista Y La Revolución Mundial Proletária**. Buenos Aires. Acción Obrera, 1940, p. 32.