

# **O TRABALHO DOS PROFESSORES E O DISCURSO SOBRE COMPETÊNCIAS: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação**

---

**Liliana Soares Ferreira**

**Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Brasil**

## **Resumo**

Considerando a necessidade de desvelar a concepção de competência aplicada ao trabalho dos professores, proponho, nesse artigo, argumentos que visam a retomar o conceito de competência em suas relações com qualificação, empregabilidade e formação continuada. Para tanto, retomo estudos realizados, inventariando essas concepções em obras bastante conhecidas, buscando relacionar esses conceitos em sua lógica e evidenciando o quanto são ideologicamente elaborados e aplicados. Como base, reitero a necessidade de os professores serem vistos como trabalhadores e seu trabalho como uma ação em relação a outros sujeitos, na perspectiva da produção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Trabalho dos professores, escola, competências, qualificação, empregabilidade.

## **Abstract**

Considering the necessity of disclose the conception of ability applied to the work of the teachers, I consider, in this article, arguments that they aim at to retake the concept of ability in its relations with qualification, to belong to the job and continued formation. For in such a way, I retake carried through studies, inventorying these conceptions in workmanships sufficiently known, I search to relate these concepts in its logic and evidence how much they are ideologically composites and applied. As base, I reiterate the necessity of the teachers to be seen as and its work diligent as an action in relation to other citizens, in the perspective of the production of the knowledge.

**Key-words:** Work of the teachers, school, skills, qualification, employability

## **Introdução**

Tenho defendido que o trabalho dos professores não é prática, é trabalho, e, como tal, para além de “formação continuada”, expressão tão utilizada e desgastada referente aos processos educativos profissionais dos professores, implica que os sujeitos se tornem trabalhadores por complexos processos de inserção em sua profissão antes e, principalmente, ao trabalharem na escola, em seus grupos de pertença. Nesse sentido, me antepoño a todos os discursos que, no meu entender, tangenciam essa perspectiva, parecendo desviar ou criar outras versões para a profissão e o trabalho dos professores. Refletindo, mais uma vez, sobre esses aspectos, neste artigo, ater-me-ei ao propalado discurso das competências, que implica e está relacionado aos conceitos de qualificação e empregabilidade, bastante conhecidos e divulgados na escola.

A produção dos argumentos aconteceu em meio aos estudos que tenho realizado sobre estes temas, tanto individualmente, quanto nos grupos de pesquisas e estudos que coordeno. Portanto, na perspectiva de sistematizar estudos, elaborei argumentos cuja característica básica é serem transitórios, posto que revelam a produção até agora realizada, estando suscetíveis a serem revistos na medida em que os estudos vão prosseguindo, denotando disponibilidade em manter contínuo diálogo com a realidade na escola e, a partir dela, pensar a educação.

Assim, para explicitar meus argumentos, estabeleci uma seqüência, incluindo uma análise dos discursos divulgados na literatura sobre competências, seguido pela inclusão de argumentos sobre qualificação e empregabilidade. Finalizo, relacionando esses argumentos à abordagem tão conhecida e reproduzida de “formação” de professores, apresentada como alternativa para que estes profissionais se insiram, cada vez mais, em seu trabalho. Entendo que o discurso da “formação dos professores” implica uma crença que os professores podem e devem se adaptar aos processos contínuos de mudança da educação, o que é salutar, mas parece exigir fazê-lo a despeito de modificar suas próprias crenças, seu trabalho e a si próprios, o que considero um elemento contribuinte para a perda de sua condição de trabalhador, e de trabalhador autônomo no sentido de propor seu projeto pedagógico em consonância com sua realidade e com seus colegas. Então, meu objetivo central é contribuir para o desvelamento do uso recorrente da noção de competência em educação, em seu sentido mais atrelado à lógica do capital, e propor que se pense de modo mais ampliado o trabalho dos professores. Como disse, essa contribuição, entendo, é ainda inicial e pretendo continuá-la para além dessa primeira sistematização.

## **Uma abordagem sobre competências e empregabilidade: procurando compreender melhor o tema no contexto do trabalho**

Considero, com Frigotto, que as competências são noções, pois “[...] não se constituem, em termos epistemológicos, em conceitos. Falta-lhes, para tanto, materialidade histórica”. (1999, p. 07). Entretanto, abordar esse tema tem sido recorrente em todos os âmbitos educacionais, parecendo já ser incluso no cotidiano. Compreender por que avançou

consideravelmente a utilização da noção de competência como articuladora dos planejamentos educacionais no Brasil implica entender sua origem, suas motivações e, especificamente no Brasil, sua relação enfática com a educação profissional.

Segundo Ramos, 2001, a organização do currículo por competências inicia após a Lei 9394/96, com a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, gerando a necessidade de se pensar o trabalho pedagógico não mais como transmissão de informações, mas como “desenvolvimento de competências”. Esse atrelamento entre a escola e o modelo de competências é criticado por Kuenzer, afirmando que toda vez que se atribui à escola a atribuição de garantir a “aquisição e desenvolvimento” de competências denota-se desconhecimento e minimização da característica institucional básica ser “[...] espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho”. (KUENZER, 2002, p. 7) A escola se torna lugar de obtenção de um sujeito esperado, premeditado em acordo com interesses anteriores e, não raramente, atrelados a lógicas de mercado, como a tão propalada “formação de mão-de-obra”.

Por conseguinte, pode-se considerar que a concepção de competências é polêmica e surge em um momento localizado em relação às mudanças econômicas. Por isso, Hirata afirma que a noção de competência é “[...] bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho”. (HIRATA, 1994, p. 132) Tais demandas surgiram em função dos “[...] novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes”. (HIRATA, 1994, p. 132) Então, “o desenvolvimento de competências” é atrelado ao modelo flexível de produção e a qualificação ao seu antecessor, o modelo taylorista-fordista, de produção em série. E Ramos reitera que a noção de competência, no contexto de desenvolvimento assentado na reestruturação produtiva, atende, pelo menos, a três propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
- c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul) (RAMOS, 2001, p. 39).

Para melhor se entender essas implicações entre a noção de competência aplicada à educação e o modelo econômico é importante revisitar as origens de tal concepção. As competências surgem na psicologia social norte-americana, e, na França, expandem-se a partir da Taxionomia de Bloom. (ROPÉ, 1979, citado por LÜDKE & BOING, 2004, p.

1171) Talvez por sua praticidade, ou por tecnicismo, logo chegam à escola, pois, aparentemente, elaborar currículos e, parecem supor inicialmente as escolas, produzir aulas na perspectiva do desenvolvimento de competências logo se tornam práticas generalizadas na educação brasileira. Sobretudo, para as escolas de ensino profissional, parece haver, subjacente a esta proposta pedagógica, uma promessa de emprego e, melhor, com a superação dos componentes curriculares e do fazer escolar caracterizado pela hierarquização dos conhecimentos. Uma promessa de emprego para o qual, desde a escola, vão sendo realizadas “práticas de trabalho<sup>1</sup>” e se avalia como serão avaliados os trabalhadores no mundo empresarial, após a escola. Manfredi destaca uma origem mais ampla para o termo competências, “[...] historicamente ancorado nos conceitos de capacidades e habilidades” (MANFREDI, 1998, p. 15), oriundo da área das ciências humanas, especialmente da Psicologia, Educação e Lingüística. Em decorrência dessa evolução histórica, na França, o conceito de competência tem sido bastante difundido, utilizado, inclusive, por autores como Jonnaert; Barrette; Masciotra; Yaya (2008), como centralidade na proposição de cursos de formação continuada de professores. Esses autores apresentam um critério para que se estabeleça o desenvolvimento de competências: “[...] la adaptación de la persona a la situación y su contexto constituye, por esencia, el desarrollo de una competencia” (JONNAERT; BARRETTE; MASCIOTRA; YAYA, 2008, p. 14).

No sentido de contribuir para a discussão do conceito de competência, sobretudo em sua aplicação ao trabalho dos professores, para Duarte, as competências incluem seis elementos: “pessoalidade, âmbito, mobilização, conteúdo, abstração e integridade” (DUARTE, 2001, p. 01). E autor sistematiza: “[...] a competência é um atributo das pessoas, exerce-se em um âmbito bem delimitado, está associada a uma capacidade de mobilização de recursos, realiza-se necessariamente junto com os outros, exige capacidade de abstração e pressupõe conhecimento de conteúdos. (DUARTE, 2001, p. 01). A partir do que afirma o autor, pode-se pensar que se trata de uma espécie de regulação que transita do mundo acadêmico para o trabalho, via modelo de competências, a partir da qual se gera uma noção de empregabilidade. O interessante é o que caracteriza essa empregabilidade, nitidamente ideológico, ou seja, os sujeitos passam a ser responsabilizados pela aquisição e pela contínua renovação das competências. Seria um modo de se expandir o modelo das competências em seu aspecto regulador para além da escola e do local do trabalho, gerando-se a crença de que são os próprios trabalhadores que devem buscar os meios e condições de “desenvolver” suas competências. Por isso, o entedimento de Lüdke & Boing: “A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado” (2004, p. 1167). Para garantir empregabilidade é necessário estar atento aos movimentos do emprego/desemprego, cuja centralidade é essa individualidade, como bem reafirma Frigotto: “Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. (FRIGOTTO, 1999, p. 15) Compreendidos como aqueles que não atingiram as condições de empregabilidade, cabe aos desempregados “[...] buscar ‘requalificação’ e ‘reconversão profissional’ para se tornarem empregáveis ou criarem o autoemprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência. (FRIGOTTO, 1999, p. 15).

Nessa mesma perspectiva, argumentando sobre o conceito de empregabilidade, Gentili (1999) destaca haver valorização deste processo, com evidentes influências de uma “[...] neo-teoria do capital humano cujo conteúdo tem-se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado” (GENTILI, 1999, p. 88). Nesse sentido, destaca o autor que a empregabilidade “[...] recupera a concepção individualista da teoria do capital humano” (GENTILI, 1999, p. 88). Entretanto, separa “[...] o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social”, ou seja, estabelece que cabe aos indivíduos, para inserir-se no trabalho, demonstrar “[...] posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis” (GENTILI, 1999, p. 88). Nesse âmbito, a educação se apresenta como uma espécie de “[...] um investimento em capital humano individual” (GENTILI, 1999, p. 88), porém não se apresenta como “[...] um investimento em capital humano social” (GENTILI, 1999, p. 88).

E Forrester considera empregabilidade um vocábulo que se apresenta como anúncio do novo, indicando possibilidade de futuro, assemelhando-se a aproximando-se de flexibilidade, mas que, em suma: “Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores” (FORRESTER, 1997). Para tanto, necessita estar disponível para atender quaisquer demandas do mercado, sem garantias de melhores condições de trabalho tampouco melhores salários, apenas disponibilidade e volatibilidade, um ser para consumo.

A própria referência aos sujeitos como indivíduos caracteriza este processo, cada um por si e vence o mais competente. Ramos, nesta referência, afirma que as competências, este conjunto de habilidades caracteristicamente individuais “[...] passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão”. (2001, p. 194). Tal afirmação ajuda a compreender que se há o pressuposto de que uma profissão, uma vez aprendida se torna algo a ser, quando muito, aprofundada, “[...] as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho” (RAMOS, 2001, p. 194). Em consequência, evidencia-se o individualismo, exigindo que cada trabalhador “[...] deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional”. (RAMOS, 2001, p. 194).

Zarifian, outro dos autores mais citados quando o tema é competências, afirma que demonstrar competências implica refletir sobre o trabalho, assumir responsabilidades e, sobretudo, aprender. Para tanto, também é necessário ter sob controle as situações de trabalho: “[...] fazer face a uma falha num equipamento, a um desvio de qualidade, à demanda singular de um cliente, a uma situação social difícil num lugar público, aos imprevistos que, inevitavelmente, envolvem o lançamento de uma inovação etc” (ZARIFIAN, 2002, p. 03).

Nesse sentido, uma análise do modelo de competências é apresentada por Dubar, ao afirmar não ser mais “[...] novo nem mais racional do que os outros”. (DUBAR, 1999, p. 99). Apenas, trata-se de um modelo que trata as inter-relações no trabalho com base na “[...] organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de marcas de reconhecimento (inclusive salariais) e da integração forte numa organização hierárquica por

uma mobilização pessoal” (DUBAR, 1999, p. 99). Em decorrência, de acordo com Manfredi, em artigo no qual argumenta que competências não podem ser utilizados como sentidos harmônicos e aplicáveis a todas as situações, pois a defesa sobre as competências possibilita que se pense em:

- desempenho individual racional e eficiente visando a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados;
- um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais (percursos escolares, profissionais etc.)
- atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planejadas visando a funcionalidade e a rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social. (1998, p. 24)

Observe-se que estas prescrições centram-se, como se está destacando, no individualismo e na regulação. Tais características confirmam o atrelamento entre escola e o capital, pois “[...] ajustam-se perfeitamente aos princípios da racionalidade técnica capitalista, nos marcos das matrizes de orientação sistêmico-funcionais” (MANFREDI, 1998, p. 24). Esse argumento justifica a expansão de tal discurso para além dos muros da escola, sendo explicitado também, principal e convenientemente “[...] nos discursos dos empresários, técnicos e cientistas sociais empresta seu significado das áreas das ciências da cognição e da educação que adotam como parâmetros teórico-explicativos modelos que não se opõem às premissas e à lógica de organização do capitalismo” (MANFREDI, 1998, p. 24). Ainda que seja um discurso dinâmico, o das competências, vem se atualizando junto com os demais discursos sociais, “[...] contudo prisioneiro de uma lógica ancorada na perspectiva do capital e não do trabalho” (MANFREDI, 1998, p. 24).

Assim, o culto da competência é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicos, pois, se apresentam independentes das relações sociais (MACHADO, 1998, p. 5). Nessa mesma linha de raciocínio, Ramos também evidencia a ideologia subjacente à noção de competência: “Noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares”. (2001, p. 135) E Machado reitera que há uma identificação entre a noção de competência e as características de ser “[...] rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho”. (MACHADO, 1998, p. 5) Essa identificação contribui para que se evidencie ainda mais, no campo educacional, sentidos de competência e de competir, uma pertença à lógica do capital. (MACHADO, 1998, p. 5)

## **Escola, competências, qualificação, formação e o trabalho dos professores**

Os professores, como trabalhadores, estão imersos nestas mesmas perspectivas de regulação do trabalho por meio da ênfase na noção de competência. Como bem salienta Frigotto (1999), do plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Ainda, conforme o autor, estabelece-se um processo de regulação que, segundo Freitas (2003), potencializa-se regulando também “[...] habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vêm orientando as diferentes ações no campo de formação”. Esse argumento, no modo como se apresenta, aproxima a noção de competência e os denominados esforços de “formação” de professores.

Nesse contexto, assim como no social ampliado, destacam-se os apelos em prol do desenvolvimento de competências sem, muitas vezes, perceber-se o quão ideológico é este discurso e o quanto contribui para que se estabeleçam condições sócio-políticas relativas ao trabalho. Em uma contemporaneidade marcada pela adesão à chamada sociedade do conhecimento, ou pós-modernidade, ou pós-industrial, ou pós-fordistas, a educação e os inúmeros projetos e sistemas de educação e de educação profissional “[...] substituem ou eliminam a luta de classes e habilitam as nações e os indivíduos a se integrarem às economias globalizadas e aos mercados competitivos” (FRIGOTTO, 2000, p. 07). Esses sistemas e projetos educacionais são apresentados como “novos”, originando também concepções tidas como novas: “[...] competências, habilidades, qualidade total, empregabilidade, etc” (FRIGOTTO, 2000, p. 07), que, “[...] muitas vezes, engendram fundamentalmente a ênfase ideológica” (FRIGOTTO, 2000, p. 07), mascarando a evidente auto-responsabilização dos trabalhadores por sua empregabilidade e pertença ao trabalho.

Tais propósitos contribuem para, sobretudo no âmbito do discurso, revelar a necessidade de superação do trabalho rotineiro, marcado por tempos e etapas, abrindo espaço para o aprender ininterrupto do trabalho e da profissão, em contínuo processo de renovação. Associam-se, desse modo, competências e flexibilidade, atendendo às exigências do Toyotismo. Relata Campos (2002) ao refletir sobre o Toyotismo, percebeu-se que o conceito de qualificação era inadequado, na medida em que estava ligado à idéia de lugar determinado na produção, exigindo atendimento de tarefas e, especialmente, era impróprio “[...] como categoria descritiva e analítica capaz de apreender as relações que tendiam a se estabelecer no seio da produção e, em especial, os saberes requeridos e mobilizados pelas novas tecnologias e novas formas de organização do processo produtivo” (CAMPOS, 2002, p.03-04). Passou-se a centralizar os processos de produção na capacidade de os trabalhadores agirem no imprevisto, exigindo-lhes, portanto, premeditar, planejar e pensar seu trabalho, além de “Maior autonomia, maior domínio dos processos, capacidade de gestão de informações e, sobretudo, capacidade de reagir adequadamente aos imprevistos, tornaram-se os aspectos mais destacados na literatura especializada” (CAMPOS, 2002, p.03-04).

Importante perceber que as competências, relacionadas ao conceito de flexibilidade, exigem que os trabalhadores aprendam, de modo individual e criativo, flexível e qualificado, as tarefas imprevisíveis do modelo de produção: “A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital” (ANTUNES, 1999, p. 52).

Em complementação a essa perspectiva de raciocínio, qualificação é uma concepção bastante recorrente, nem sempre esclarecida. Estar qualificado implica, em um grupo, diferenciar-se. Por isso, segundo Dubar, a qualificação e o modelo de competências se relacionam, sobretudo quando, por exemplo, estabelece-se uma política de cargos e salários, assentadas no desempenho qualificado, ou seja, no desempenho caracterizado pela evidência de determinadas competências. (DUBAR, 1999, p. 10) Destaca ainda que o modelo de competências somente é possível se acompanhado de contínua avaliação:

Assim que seu reconhecimento se torna aleatório demais e puramente individual - e *a fortiori* quando se torna excepcional ou até inexistente - é o "modelo" como um todo que se torna objeto de uma dúvida coletiva e acaba por provocar uma rejeição unânime... tanto a volta a reivindicações estatutárias quanto a ação coletiva para a retomada de negociações acerca de "qualificações garantidas" podem então ser lidas como o índice de uma certa falência do discurso sobre a competência... (DUBAR, 1999, p. 10)

Ramos, completa, explicando que a qualificação tem sofrido influências da noção de competência, devido ao “[...] enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental” (RAMOS, 2002, p. 401). Quanto ao ponto de vista conceitual e social, a autora destaca que “[...] os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas” (RAMOS, 2002, p. 401). Com relação à dimensão experimental, relacionada à crise do emprego e à centralidade do individual em relação às condições de empregabilidade, “[...] as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente” (RAMOS, 2002, p. 401). Dessas duas dimensões, destaca-se a experimental que passa a ser sinônimo de competência, na medida em que revela “[...] a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras”. (RAMOS, 2002, p. 401) Por esses motivos, a autora rejeita a redução da qualificação à noção de competência, pois: “[...] esta subestima a dimensão social das relações de trabalho” (RAMOS, 2002, p. 401). E argumenta:

[...] conquanto a qualificação remeta-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais. (RAMOS, 2001, p. 68).

Com isso, acirra-se uma situação contraditória que, cada vez mais, se evidencia como fator de exclusão. Por mais que os sujeitos-trabalhadores busquem estar em acordo com as demandas de competências apresentadas pela lógica do capital, por mais que se disponibilizem a acompanhar as inúmeras proposições de “formação continuada”, por mais que estejam se sentindo aptos a desenvolverem seu trabalho, não conseguirão estar

tranquilos em manter seu lugar no trabalho ou mesmo acessá-lo, pois, se sabe, o capital está organizado metabolicamente de modo a utilizar o mínimo de trabalhadores para o máximo de trabalho. Não há lugar para todos nesse sistema, a exclusão é um fator cotidiano, gerando, como já foi mencionado, o Mészáros (2005) tem denominado de “desemprego estrutural”<sup>2</sup>, uma característica dos tempos atuais. E Gentili acrescenta: “[...] a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos” (GENTILI, 2002, p. 52). Surge, em decorrência, um conceito para explicar por que alguns não pertencem ao trabalho: o “inempregável”:

O conceito de “inempregável” parece traduzir, em seu cinismo, a realidade de um discurso que enfatiza que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão. (GENTILI, 2002, p. 55)

Concordo com Duarte, que as competências integram um rol de pedagogias do “aprender a aprender”, cuja origem se relaciona à Escola Nova. Nessa perspectiva, aquele autor conclui: “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”. (DUARTE, 2001, p. 35). Duarte, ainda, critica autores que tem apresentado seus trabalhos com base nessa linha de pensamento pedagógico do “aprender a aprender”: alguns vigotskianos pós-modernos e neoliberais, os quais defendem que: a) aprender sozinho, em detrimento de aprender na relação com outras pessoas, é mais produtivo; b) é mais significativo descobrir o método de aprender do que o próprio conhecimento; c) a atividade do aprender precisa partir dos interesses e necessidades dos estudantes; d) em uma sociedade dinâmica como a atual, o aprender deve ser ágil e gerar possibilidades de os sujeitos se adaptarem às mudanças sociais rápidas. (DUARTE, 2001, p. 35).

Tais princípios são recorrentes e muito divulgados, sobretudo nos cursos de licenciatura e nos chamados cursos de formação continuada, tidos como oportunidades de preparação para a profissão. Analisando-os, pode-se observar atenderem a uma perspectiva ideológica, cujas características restringem-se ao fazer e fazer, parecendo implicar que os professores são práticos e somente necessitam receitas de um agir metodologicamente organizado e sem aprofundamento teórico, que se reproduz e revela, através de avaliações externas, o alcance dos índices tidos como ideais.

Ainda no sentido de refletir sobre esses temas, cabe referir-se a um dos autores mais citados na educação quando os assuntos são “formação de professores” e “competências”: Philippe Perrenoud. Vale a pena analisar o que propõe esse autor.

Para Perrenoud (2000), competências referem-se “[...] ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações” (2000, p. 16). Nesse sentido, o autor não vê problemas em se trabalhar os conhecimentos na escola, que ele trata como saberes, nos diferentes componentes curriculares a partir da noção de competência. Desse modo, segundo Perrenoud (2000), estar-se-ia ampliando o trabalho de educar desenvolvido pela escola. Na

argumentação, que objetiva desmistificar afirmações que dizem ser o trabalho com competências antagônico ao trabalho com saberes, Perrenoud (2000), a meu ver, apresenta imprecisões, que passo a comentar.

Primeiro, substitui, como se fossem sinônimos, saberes e conhecimentos. Entendo que saberes e conhecimentos são diferentes: saberes são todas as elaborações produzidas pelos sujeitos em acordo com sua historicidade que, para se tornarem conhecimento, precisam ser objeto de análise, reflexão e sistematização, por meio da linguagem. O conhecimento é resultado de determinadas relações sociais e por elas mediado, com vistas a atender a uma demanda de conhecer de um grupo social, que, no âmbito da escola, normalmente, é o grupo social dominante que estabelece quais conhecimentos devem ser produzidos. Neste caso, há a declarada primazia de uns conhecimentos, considerados mais úteis e relevantes sobre outros e, igualmente, saberes tidos como sem base científica, o senso comum, que são excluídos do currículo escolar. Portanto, estou defendendo que os saberes não passaram por uma sistematização dialógica, por isso, são mais superficiais e atem-se mais a experiências e vivências, estando em uma fase denominada pré-conhecimento, fundamental ao conhecer.

Segundo, no afã de convencer sobre a necessidade de se trabalhar com vistas ao desenvolvimento de competências, Perrenoud (2000) utiliza-se de um argumento que há tempos se questiona: a prática que se esgota na prática.

Terceiro, supõe que somente com o trabalho por competências se pode organizar a prática pedagógica a partir do concreto. Quando argumenta sobre a necessidade de se produzir conhecimentos em situações concretas, Perrenoud (2000) defende o que se acredita: produzir conhecimento significa agir no cotidiano, simulando-o ou não<sup>3</sup>. Porém, isto significa produzir conhecimento e não desenvolver competências. É, portanto, uma atividade cognitiva e cultural bem mais ampla do que, analogicamente, denominarei lustrar o ser humano com reações a determinados estímulos cotidianos.

Quarto, afirma que o desenvolvimento de competências implica exercício e treino: “A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los sem situações concretas” (PERRENOUD, 2000, p. 16). Corroborando essa defesa, em obra posterior, Charlier, integrante de grupo do qual participa Perrenoud, afirma, que para esse grupo: “[...] as competências profissionais são a articulação de três registros de variáveis: saberes, esquemas de ação, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis” (2001, p. 87). E adverte que somente são significativas as competências “[...] quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam” (CHARLIER, 2001, p. 87). A autora ainda reitera, com base em Schön (2000), que o desenvolvimento de competências nos profissionais acontece na prática e a partir da prática, sendo diferente a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Em continuidade a estes argumentos, propõe momentos, na escola, nos quais aconteceria esse processo: a) emissão de resposta rotineira a uma situação lida pelo profissional; b) o profissional surpreende-se com o impacto de sua resposta diferente do que imaginava; c) reflexão sobre o que aconteceu e experimentação de nova ação; d) se obtém êxito, memoriza (CHARLIER, 2001, p. 90). A autora conclui com preciosa defesa do praticismo: “[...] é a prática que suscita e valida a nova conduta experimentada. O prático pode igualmente

refletir sobre a ação difundida, analisando e tirando partido da experiência passada” (CHARLIER, 2001, p. 90). No final dessa obra, os autores propõem aspectos a serem considerados quando se quiser pensar sobre como se pode “formar” profissionais com competências. Todos esses aspectos implicam em os profissionais aprenderem, na prática: a ver e a analisar; a falar, a ouvir, a escrever, a ler e a explicar; a fazer; a refletir. (PERRENOUD; ALTET; CHARLIER; PAQUAY, 2001, 213-215).

Tendo por base essa breve análise de um dos autores mais conhecidos quando o tema é competências e educação, apresento os argumentos (quase) finais.

### **Considerações finais do texto e início de outras discussões que se fazem decorrentes**

As diversas concepções de competência tem em comum o fato de associar os sujeitos e suas potencialidades, aplicadas em uma vivência, no real. Por este motivo, é demasiada e concretamente praticada e evidenciada, pois se não evidenciada, não existe, gerando competitividade, opondo os sujeitos entre si, em um processo de competição e comparação. O lado mais ideológico do modelo de competência está em os sujeitos, demonstrando terem desenvolvido tais comportamentos, serem aptos; se não demonstrarem, serão inaptos. Os sujeitos, então, individualmente, são responsabilizados por demonstrarem terem desenvolvido ou não as competências, isentando escola e Estado de sua parte de responsabilidade sobre a educação que oferecem. Por esses motivos, para Kuenzer, o discurso das competências é incompatível com a escola:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. (2002, p. 7)

E complementa, apresentando uma possibilidade de a escola superar quaisquer tendências de atrelar-se meramente ao discurso das competências:

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com

particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2002, p. 7)

Reitero que o modelo das competências aplicado ao currículo e à formação dos professores, geralmente, está relacionado a “uma vulgata muito popularizada – saber, saber fazer, saber ser -, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe”. (LÜDKE & BOING, 2004, p. 1167). Desse modo, os processos chamados de “formação de professores”, inspirados na lógica das competências, passam “[...] a conformar as subjetividades [...] e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais [...]” (FREITAS, 2003, p. 1109), com vistas à empregabilidade. Vale dizer: no esteio da regulação via modelo de competências, gera-se uma noção de empregabilidade e a conseqüente necessidade de “formação contínua”.

Não desconheço, até porque trabalhei como professora da Educação Básica por vários anos, que os professores são trabalhadores cotidianamente exigidos quanto à demonstração de estarem em condições ou não de realizarem seu trabalho, nos diferentes aspectos: conhecimentos, valores, comportamentos. Por estarem sempre em grupos sociais, são continuamente avaliados e, obviamente, testados em suas possibilidades de trabalho. Porém, não creio que avaliar suas competências, no sentido mais ideológico desse processo, seja a forma de regular essa demanda cotidiana. Agindo dessa maneira, estar-se-á, contrariamente ao desejado, alimentando uma lógica condizente com os movimentos do capital: mais produção com menor tempo e maior produtividade, esquecendo-se a especificidade do trabalho em educação. Por muito tempo, entendeu-se que professor com qualificação era aquele “[...] que possui títulos escolares e habilitações oficiais para exercer sua profissão” (DUBAR, 1998, p. 93). Em tal estado, os professores comprovariam estarem em condições de trabalhar. Acontece que na educação, essas condições sofrem influências variadas e diversas: da cultura, do social, da política, do econômico, das relações de gênero etc. Então, não é possível embasar-se nessa compreensão e, a partir dela, criarem-se tantos processos paralelos denominados “formação continuada”, buscando manter e reconstituir esse estágio inicial. O equívoco nessa alternativa, no meu entendimento, está em sua origem: o fato de tentar apenas dar continuidade a um modo de compreensão dos professores, como trabalhadores “qualificados”, mas desatualizados. Penso que a maior atualização dos trabalhadores para a realização do que realizam está acontecendo cotidianamente. Entretanto, como é um trabalho intenso, nem sempre permite o tempo necessário para que se possa refletir sobre e, nesse sentido, sim, seria oportuno garantir esse tempo. Para tal afã, na escola, estar-se-ia criando grupos de estudo, análise, projeção e problematização do trabalho dos professores. Esses seriam oportunos tempos e espaços para uma maior aproximação entre as universidades e as escolas, no sentido de parcerias para subsidiar e amparar esses grupos, em vez de desgastados expedientes de palestras, extração de dados para pesquisa, os quais raramente acabam por atingir o objetivo explicitado: enriquecer o trabalho já realizado na escola. Portanto, dissociar os discursos sobre competência, qualificação, empregabilidade e formação continuada das reais necessidades de apoio, estudo e reconstituição contínua do fazer dos professores, no modo como venho entendendo essa situação, é um caminho oportuno e eficaz para se

repensar o trabalho dos professores e estes em sua condição de trabalhadores, contribuindo, por fim, para se repensar a escola em sua função realmente social.

### *Notas*

- <sup>1</sup> Utilizo com restrições o termo “prática” quando me refiro a trabalho, pois acredito que são duas abordagens diferenciadas do fazer humano que, ora, vêm sendo utilizadas como sinônimos. Contrária a essa substituição semântica defendo que falar em prática em vez de falar em trabalho é contribuir, pelo menos no discurso, para a minimização deste. E esta minimização se revela ainda mais intensa se o trabalho em questão for o dos professores.
- <sup>2</sup> Ao descrever seu entendimento de “desemprego estrutural, Mészáros afirma que se trata de: “1) um desemprego que cresce cronicamente em todos os campos de atividade, mesmo quando é disfarçado como ‘práticas trabalhistas flexíveis’ – um eufemismo cínico para a política deliberada de fragmentação e precarização da força de trabalho e para a máxima exploração administrável do trabalho em tempo parcial; e 2) uma redução significativa do padrão de vida até mesmo daquela parte da população trabalhadora que é necessária aos requisitos operacionais do sistema produtivo em ocupações em tempo integral” (MÉSZÁROS, 2002, p. 342).
- <sup>3</sup> O autor afirma que caberia à escola [...] “relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Isso vale tanto para cada disciplina quanto para sua inter-relação” (2000., p. 17).

### *Referências*

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- CAMPOS, R. F. “Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores”. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Minas Gerais, 2002, n.25.
- CHARLIER, É. “Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática”. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 83-100
- DUARTE, N. “As pedagogias do aprender a aprender”. In. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez 2001, pp. 35-40.
- DUBAR, C. “A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência”. In: **Educação & Sociedade**. vol. 19 n. 64 Campinas: Autores Associados, Set. 1999
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. SP: UNESP, 1997.
- FREITAS, H. “Certificação do docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização” IN: **Educação & Sociedade**, v. 24, nº 85, p. 1095, 1124, dezembro de 2003.
- FRIGOTTO, G. “Prefácio”. In: AUED, B. W. (org.) **Educação para o (Des) emprego** (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento. 2 ed. SP: Vozes, 2000. pp. 07-13.
- FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- GENTILI, P. “O Conceito de Empregabilidade”. In: **Avaliação do PLANFOR: uma visão política pública de educação profissional em debate**. São Carlos: Unitrabalho.1999.
- GENTILI, P. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Autores Associados, 2002, pp. 45-59.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas**

- Tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 2ª ed, Petrópolis: Vozes, 1994.
- JONNAERT, P; BARRETTE, J; MASCIOTRA, D; YAYA, M. “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”. In: **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, 12, 3, 2008, pp. 1-31. Capturado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>
- KUENZER, A .Z. “Conhecimento e competências no *trabalho e na escola*”. In: **Boletim Técnico. do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, maio/ago., 2002, p. 7-8.
- LÜDKE, M.; BOING, L.A. “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes”. In **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.
- MACHADO, L. O “modelo” de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. In: **Trabalho & Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais: NETE, 1998, nº 4.
- MANFREDI, S. M. “Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas”. IN: **Educação e Sociedade**, vol. 19, n. 64, Campinas, set. 1998.
- MESZAROS, I. **A Educação Para Além do Capital**, São Paulo, Boitempo, 2005.
- MESZAROS, I. **Para Além do Capital**, São Paulo, Boitempo, 2002.
- PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19)
- PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. “Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 83-100)
- RAMOS, M. N. “A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.
- ZARIFIAN, Philippe. “O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado”. USP: **Tempo Social**; vol. 16, 2002, pp.1-18.

### *Correspondência*

**Liliana Soares Ferreira** – Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS

**E-mail:** [anaililferreira@yahoo.com.br](mailto:anaililferreira@yahoo.com.br)

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---