

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM  
OLHAR HERMENÊUTICO**

**TESE DE DOUTORADO**

**DIRCEU LUIZ ALBERTI**

**Santa Maria, RS, Brasil, 2015.**

# **COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR HERMENÊUTICO**

**Dirceu Luiz Alberti**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) como requisito para obtenção de título de **Doutor em Educação**.

**Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan**

**Santa Maria, RS, Brasil, 2015.**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alberti, Dirceu Luiz  
COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR  
HERMENÊUTICO / Dirceu Luiz Alberti.-2015.  
138 p.; 30cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2015

1. FORMAÇÃO 2. COMPETÊNCIA 3. DOCÊNCIA 4.  
HERMENÊUTICA I. Trevisan, Amarildo Luiz II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado

**COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR  
HERMENÊUTICO**

elaborada por  
**Dirceu Luiz Alberti**

como requisito para a obtenção de grau de  
**Doutor em Educação**

**Comissão Examinadora:**

---

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan  
(Presidente/Orientador)

---

Prof. Dr. Valdo Barcelos

---

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

---

Prof. Dr. Cênio Back Weyh

---

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

---

Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha

---

Suplentes: Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira

**Santa Maria, RS, Brasil, 2015.**

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esta tese ao meu querido filho, Felipe Fávero Alberti, por ele ser um amigo especial que nos contagia todos os dias com sua intensa alegria, simplicidade e serenidade; por nos acolher com uma palavra amiga e um sorriso terno, mesmo nas horas de dificuldades; por ser presença, testemunho e incentivo em nossas vidas; pela sabedoria, respeito e sensibilidade com que acolhe os outros. Enfim, pela lição de superação e força de vontade que nos ensina como enfrentar todas as adversidades com coragem, determinação e fé.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Minha eterna gratidão aos meus pais, Selso José Alberti e Ertha Antônia Alberti, que na sua humilde sabedoria sempre acreditaram no poder transformador da educação, incentivando-me para que eu valorizasse a oportunidade de estar estudando, apesar das muitas dificuldades que se apresentavam a cada dia. Quero dividir com eles os frutos colhidos em toda a minha trajetória de estudos, cujos resultados estão sintetizados nessa tese.*

*Agradeço a minha família, esposa Roberta, filhos Felipe, Gabriela e Fernanda, por serem os “ombros amigos”, sustentáculos confiáveis nos momentos de cansaço e, pelo respeito, compreensão, incentivo e reconhecimento, quando não pude estar presente nos encontros familiares.*

*Meu reconhecimento e gratidão a todos os professores do PPGE da UFSM, pelas experiências, conhecimentos e amizade, proporcionados ao longo do Curso.*

*Ao Professor orientador Dr. Amarildo Luiz Trevizan, agradeço pela importante participação no processo de construção/reconstrução desta tese, com suas iluminadas contribuições.*

*Meu reconhecimento e gratidão à Instituição URI, onde exerço minha profissão docente, pelo apoio e incentivo durante minha formação.*

*Aos professores que aceitaram o convite para fazer parte da banca de defesa do projeto e da tese, enriquecendo o texto com suas sábias considerações, manifesto minha gratidão.*

*Agradecimento especial aos colegas do GPFORMA, Maurício Azevedo e Elaine Dias de Oliveira pela leitura atenta e as sábias considerações que engrandeceram esta tese.*

## **EPÍGRAFE**

Na medida em que os homens pensam, falam e agem coletivamente de forma racional estão se libertando tanto das formas de conceber o mundo impostas pela tradição, quanto das formas de poder hipostasiadas pelas instituições, assumindo a ação comunicativa um caráter emancipatório. É através dessa ação que é possível combater o dogmatismo, a dominação social e qualquer forma de coação interna ou externa imposta aos sujeitos falantes e agentes (HABERMAS).

## **RESUMO**

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR HERMENÊUTICO**

AUTOR: Dirceu Luiz Alberti

ORIENTADOR: Amarildo Luiz Trevisan

Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 17 de junho de 2015.

A tese intitulada “Competências na formação docente: um olhar hermenêutico” inscreve-se no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e tem como objeto de pesquisa a abordagem crítica e hermenêutica da Pedagogia das Competências, implementada na educação brasileira nas recentes reformas curriculares. A pesquisa propõe investigar quais as possibilidades e os limites da Pedagogia das Competências, enquanto fundamento teórico para a formação docente e para a educação. A tese serve-se de uma interpretação do conceito de competência comunicativa, desenvolvido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, utilizando-o como contraponto à noção corrente de competência no discurso pedagógico, buscando assim contribuir para a discussão a partir de uma perspectiva filosófica sobre a formação. Por meio disso, pretende-se oferecer modos de compreender os limites de uma concepção pedagógica de competência submetida aos ditames da razão instrumental. Para tanto, é proposta a assunção de uma racionalidade baseada na compreensão intersubjetiva, pautada na capacidade dialógica e comunicativa dos sujeitos, atenta aos critérios da correta argumentação e do entendimento em substituição à mera adequação entre meios e fins, matriz epistêmica da razão instrumental. A metodologia de pesquisa atende aos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, servindo-se das técnicas interpretativas da hermenêutica reconstrutiva de Habermas. Propõe-se, como questão geral de pesquisa, analisar os fundamentos filosóficos da Pedagogia das Competências, perscrutando suas origens e limites, a fim de conhecer as diferentes possibilidades de desenvolvimento da experiência educativa que emerge quando da assunção do conceito de competência comunicativa. Sendo assim, em que sentido a competência comunicativa contribui para o redimensionamento do horizonte de trabalho fixado pela Pedagogia das Competências? É possível repensar os saberes práticos e usuais alicerçados na racionalidade instrumental, os quais permeiam essa proposta, visando a expansão de seu universo de interlocução com a inclusão de novas competências? Busca-se, portanto, na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, a inspiração para dar conta das reflexões filosóficas que se fazem necessárias e, na hermenêutica reconstrutiva, o aporte interpretativo para a análise crítica do paradigma educacional das competências.

**Palavras-chave:** Formação; Competência; Docência; Hermenêutica.

## **ABSTRACT**

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **COMPETENCE AT THE TEACHER'S EDUCATION: AN HERMENEUTIC PERSPECTIVE**

**AUTHOR:** Dirceu Luiz Alberti

**SUPERVISOR:** Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Place and Date of Defense:** Santa Maria/RS, June 17, 2015.

The thesis entitled "Competence at the teacher's education: an Hermeneutic perspective" enlists in the Graduate Program in Education of the Education Center at the Federal University of Santa Maria and its research object the hermeneutic and critical approach of the Pedagogy of Competences, implemented in Brazilian education in the curricular reform recent. The research proposes to investigate the possibilities and limits of Pedagogy of competences, while theoretical basis for teacher training and for education. The thesis makes use of an interpretation of the concept of communicative competence, developed by the German philosopher Jürgen Habermas, using it as a counterpoint to the notion of current pedagogical discourse competence, seeking to contribute to the discussion from a philosophical perspective on training. Thereby, we intend to offer ways to understand the limits of a pedagogical conception of competence subject to the dictates of instrumental reason. To this end, it is proposed the assumption of rationality based on understanding, based on Dialogic capacity intersubjective and subjects' communication, attentive to the correct criteria argument and understanding in place of mere adequacy between means and ends, epistemic array of instrumental reason. The research methodology meets the theoretical assumptions of qualitative research of bibliographic type, using the interpretive techniques of hermeneutics of reconstructive Habermas. It is proposed, as a matter of general search, analyses the philosophical foundations of pedagogy of competences, peering into its origins and boundaries in order to meet the different possibilities of development of the educational experience that emerges when the assumption of the concept of communicative competence. So, in that sense the communicative competence contributes to the resizing of the horizon of work set by the Pedagogy of competences? It is possible to rethink the practical knowledge and customary based on instrumental rationality, which permeate this proposal, aiming at the expansion of its universe of interlocution with the inclusion of new skills? Therefore, search on the theory of communicative action by Habermas, the inspiration to give an account of the philosophical reflections that are necessary and, in hermeneutics, the reconstructive interpretive contribution to the critical analysis of the educational paradigm of the competences.

**Keywords:** Training; Competence; Teaching; Hermeneutics.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**DEs** - Delegacias de Ensino

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**ENCCEJA** - Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**GPFORMA** - Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PSDB** - Partido Social Democrático do Brasil

**RC/RS** – Referencial Curricular para a Educação no Rio Grande do Sul

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAERS** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 O DESPERTAR INVESTIGATIVO NOS BASTIDORES DA PROFISSÃO DOCENTE: “LIÇÕES DO RIO GRANDE” E “OUTRAS LIÇÕES” .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Conhecendo a proposta do Programa, “Lições do Rio Grande” .....</b>	<b>21</b>
1.1.1 Gênese política do programa Lições do Rio Grande e desenvolvimento do Referencial curricular do RS .....	24
1.1.2 A observação do problema e a necessidade de investigá-lo .....	28
<b>1.2 A Definição de um Caminho Metodológico: a hermenêutica reconstrutiva como ferramenta para análise conceitual.....</b>	<b>31</b>
1.2.1 A hermenêutica reconstrutiva sinalizando o caminho metodológico para a abordagem crítica da Pedagogia das Competências .....	32
<b>1.3 Contribuições de Habermas para as reflexões filosóficas do tema educação .....</b>	<b>39</b>
<b>1.4 O retorno ao mito para recuperar a força e o potencial interpretativo dos fenômenos do tempo presente .....</b>	<b>49</b>
1.4.1 O olhar filosófico sobre o que não foi dito no relato do mito de Dédalos e Ícaro. A mobilização das competências instrumentais, na obra de Dédalos .....	52
<b>2 GÊNESE E SIGNIFICADO DO TERMO COMPETÊNCIA: A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Trabalho e Educação: a qualificação do trabalhador em função do ofício a ser desempenhado.....</b>	<b>65</b>
<b>2.2 O deslocamento do sentido do termo “qualificação” para o termo “competência” .....</b>	<b>69</b>
2.2.1 A inserção da interpretação psicologista da noção de competência nos documentos oficiais .....	71
<b>2.3 A noção de competência nas reformas educacionais nacionais.....</b>	<b>76</b>
2.3.1 O Currículo por competências no RC/RS .....	79
<b>3 A PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CONTRAPONTO POSSÍVEL À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>3.1 A formação como eixo propulsor para as reformas educacionais .....</b>	<b>84</b>
<b>3.2 O contexto global e os desafios contemporâneos para a formação por competências .....</b>	<b>100</b>
<b>3.3 Flexibilização e compreensão: o poder da linguagem na superação de conflitos nas abordagens educacionais.....</b>	<b>104</b>
<b>3.4 Formação docente na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa .....</b>	<b>109</b>

<b>3.5 Desafios para a consecução de novas competências para a docência</b>	<b>113</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

A temática desta tese intitulada “Competência na formação docente: um olhar hermenêutico” inscreve-se na linha de pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional e vincula-se à linha temática, Teoria e Prática de Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), curso de Doutorado em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O enfoque investigativo, de cunho filosófico, concentra-se na abordagem crítica Hermenêutica das recentes reformas curriculares da educação no Brasil, implantadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), documentos esses que introduziram a modalidade de currículo por competência para a Educação no Brasil e orientam o Referencial Curricular para a Educação no Rio Grande do Sul (RC/RS), lançado em 2009 (RS/RC, 2009).

A pesquisa estabelece como problema, investigar quais as possibilidades e os limites da pedagogia das competências como fundamento teórico para a formação docente e para a educação, à luz das contribuições que emanam da competência comunicativa de Habermas? Tal problema remete às reflexões habermasianas a fim de debater a possibilidade de a teoria comunicativa ampliar a discussão filosófica sobre a formação, na busca de repensar os limites da razão instrumental como fim para a educação por competências.

A delimitação da pesquisa circunscreve-se à Filosofia da Educação como *locus* preferencial para o encaminhamento da reflexão sobre a temática das competências que tem inspiração no pensamento de Philippe Perrenoud e foi tomada como base teórica para a elaboração dos PCNs, com os quais também se alinha o RC/RS (2009) pela Secretaria Estadual de Educação, durante o governo de Yeda Crusius, do Partido Social Democrático do Brasil (PSDB) por meio do Programa “Lições do Rio Grande”.

Percebe-se que as articulações que culminaram com as Diretrizes Educacionais para a Educação no Rio Grande do Sul, não foram suficientemente discutidas e aprofundadas no âmbito teórico, limitando-se ao apelo instrumental sob a influência do modelo educacional importado da Espanha. Contudo, o debate que teve como desfecho o RC/RS, restringiu-se à esfera política e a uma elite intelectual, à revelia da participação mais ampla da comunidade escolar. Foi para retomar a discussão de forma mais abrangente sobre a proposta, que essa tese articula a competência comunicativa de Habermas como fonte de inspiração e ferramenta

que possibilita a mediação de interesses emergentes das interações intersubjetivas ou que afloram dos processos decisórios. Interesses que vertem, não só da esfera das políticas educacionais, mas em todos os níveis sociais, culturais, incluindo as contribuições dos sujeitos reconhecidamente legítimos e competentes para a construção de um consenso.

Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação encaminha o debate tomando os princípios da teoria comunicativa e da hermenêutica reconstrutiva como base analítica evocando a “nova Linguagem”, fundamentada a partir de uma ideia de racionalidade baseada na compreensão intersubjetiva (Habermas) e numa linguagem compreensiva que possa dar conta da necessidade dialógica e argumentativa, bem como, da capacidade de entendimento dos participantes envolvidos. Porém, é na Filosofia da Educação que as discussões sobre a formação docente e a respeito dos saberes necessários para o desenvolvimento profissional da docência, se estabelecem, se reconhecem e são validados.

Com a abordagem hermenêutica, por sua vez, busca-se a compreensão dos conceitos e o sentido a eles atribuídos no contexto em que foram usados. Segundo Habermas (2003, p.40), “no caso do uso da linguagem cognitiva, não-comunicativo, é só uma relação fundamental que está implicada; vamos chamar-lhe a relação entre frases (enunciados) e algo no mundo ‘sobre’ o qual as frases comunicam algo”. O termo competência, por exemplo, não é novo na teoria curricular. Na literatura, encontram-se registros de seu emprego, tanto na esfera global como local, em diferentes tempos e espaços educacionais (DIAS; LOPES, 2003). Os múltiplos contextos e sentidos em que o termo competência é empregado o tornam polissêmico, o que nos remete a necessidade de uma abordagem Hermenêutica para compreender o sentido em que foi sendo incorporado por Philippe Perrenoud, sem perder de vista “a relação entre um proferimento dado e o conjunto de todos os proferimentos possíveis que poderiam ser feitos na mesma língua” (HABERMAS, 2003, p. 40).

Para esclarecer qual o enfoque investigativo nesta tese, convém destacar que se trata de uma análise Filosófica do paradigma educacional das Competências e seus reflexos na formação dos professores, mantendo o foco na linha de pesquisa supracitada. Não se pretende realizar um estudo sobre currículo, mas sim, analisar as possibilidades e limitações da proposta como instrumento que reproduz ou direciona a educação para atender interesses difusos, relacionados ao modelo econômico capitalista, pautados por uma racionalidade instrumental fechada, reducionista que restringe o horizonte à formação mais ampla. Portanto, a abordagem é de natureza filosófica a partir de um cenário educacional onde a Pedagogia das Competências apresenta-se como central, na proposta curricular para a educação básica.

O direcionamento para o “fazer prático” é uma tendência presente nas Diretrizes Educacionais Brasileiras e expressa o caráter positivista instrumental que a educação herdou da modernidade, constituindo-se hoje numa limitação para a formação docente, pois desconsidera a necessidade de uma formação teórica e cultural mais ampla para as demandas da formação docente na contemporaneidade.

A compreensão das implicações da educação com o modelo de sociedade que foi forjado no contexto da modernidade e nos moldes do capitalismo, é fundamental para analisar a educação por competências e identificar os fins a ela atribuídos, pois não há como separar os interesses capitalistas do Estado das suas políticas para a educação.

Considerando o tema e o problema demarcados, procuram-se respostas para a questão geral de pesquisa, cuja formulação desafia na busca de conhecer quais são os fundamentos filosóficos da Pedagogia das Competências. A partir daí, busca-se analisar as diferentes possibilidades de desenvolvimento de novas competências a partir da experiência que emerge da competência comunicativa, nas discussões que envolvem a educação. Nesta dinâmica, apresenta-se a competência comunicativa como instrumento que abre horizontes para a superação do caráter pragmático que permeia a pedagogia das competências, expandindo seu universo com a inclusão de novas discussões que transcendem os limites do instrumental.

Na estrutura educacional brasileira, a competência comunicativa de Habermas tem potencialidade para incorporar-se à educação como prática interativa, não só nas discussões sobre as temáticas educacionais, dirimindo os problemas e conflitos não superados com as práticas convencionais, mas, sobretudo, por abrir novos horizontes para a educação, reconhecendo o outro como sujeito participante a ser ouvido e respeitado nas rotinas educacionais. Deste ponto de vista, “a linguagem tem a função de integração social ou da coordenação dos planos de diferentes atores na interação social” (HABERMAS, 2003, p. 41). É nesta perspectiva que Habermas desenvolveu a teoria do agir comunicativo enfatizando o papel da linguagem na estruturação e organização da sociedade, permitindo a aproximação analítica com a educação, visto que ela é parte importante na estruturação de uma sociedade.

As reflexões a respeito das questões de pesquisa pressupõem a fundamentação básica na teoria Comunicativa de Habermas, considerando que ela exige uma postura, ao mesmo tempo, crítica e prática. Ao deslocar o fundamento da razão subjetiva para a intersubjetividade ou dialogicidade, ela problematiza o modelo pragmático de racionalidade moderna que estabelece verdades, que foram reproduzidas nos processos educativos, por longa data, e que urge reconstruí-las em novas bases. A teoria da comunicação apresenta o modelo da razão

comunicativa em que as pretensões de verdade são assentadas sobre o entendimento intersubjetivo.

Em síntese, a verdade centrada no sujeito (kantiano) demonstrada subjetivamente como hegemônica, passa a ser reconstruída estrategicamente, mediante a argumentação intersubjetiva (virada linguística) com a participação de sujeitos que, mediante o uso competente e honesto de processos argumentativos, buscam verdades possíveis de serem aceitas historicamente, mediante acordos consensuais. Portanto, estabelece-se uma interação dialógica, da qual novas competências poderão emergir fundamentadas na intersubjetividade racional que emana do consenso entre os participantes e que, por ser reconhecido como legítimo pelos seus pares, esse consenso será também validado e reconhecido por todos.

Os objetivos específicos foram elaborados de acordo com a extensão e profundidade que a temática exige e estão distribuídos na seguinte sequência:

- Promover a reflexão filosófica a fim de aprofundar o conhecimento sobre a temática da formação, na perspectiva da Hermenêutica reconstrutiva de Habermas;
- Conhecer a gênese da Pedagogia das Competências e os diferentes sentidos em que o termo competência é entendido na aplicação recente na esfera curricular da educação brasileira, bem como, no referencial curricular do Rio Grande do Sul;
- Analisar a teoria comunicativa e as suas contribuições para a superação da racionalidade instrumental que predomina na Pedagogia das Competências, propondo alternativas.

Considerando os objetivos estabelecidos para a pesquisa e a natureza de seu objeto, demarca-se o caminho teórico metodológico que orientou esse trabalho. Busca-se, na teoria comunicativa, a inspiração para dar conta das reflexões filosóficas que se fazem necessárias e, na hermenêutica reconstrutiva, o aporte interpretativo para a análise crítica do paradigma educacional das competências. Portanto, os desdobramentos metodológicos atendem aos pressupostos da pesquisa qualitativa, com aporte em fontes bibliográficas e documentais.

A hermenêutica reconstrutiva constituiu-se em fundamento teórico para a análise crítica e compreensiva do conceito “competência” e os diferentes sentidos incorporados a ele, em múltiplos contextos de uso.

Habermas contribui para os fundamentos teórico/hermenêuticos para, mediante uma análise filosófica, identificar e compreender o sentido e as pretensões subjacentes à implementação da Pedagogia das Competências, nas Diretrizes Curriculares Nacionais através da Lei das Diretrizes e Bases nº. 9394/1996 (BRASIL, 1996), que foi seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS).

O enfoque hermenêutico auxilia na compreensão e superação do impasse entre os argumentos conflitantes e as divergências interpretativas sobre o sentido do termo competência que foi apropriado à educação, à medida em que se busca não só compreender, mas também, viabilizar outras possibilidades interpretativas que possam ampliar o universo de seu uso e a inclusão de competências que transcendam a dimensão instrumental herdada da racionalidade positivista e que possam ser construídas e validadas dialogicamente.

O tema põe em evidência o caráter ideológico e político da educação que, como política de Estado, mexe não só com a formação inicial e continuada dos professores, mas também, e principalmente, deixa em alerta os docentes que atuam na formação pedagógica dos futuros professores. A responsabilidade e compromisso social que se impõe ao “ser professor” e o dever de preparar-se pelo melhor caminho, exigem que sejamos os primeiros a aprender aquilo que nos compete ensinar.

A expectativa que se tem em relação à construção e elaboração de uma tese, é que ela possa trazer contribuições para a área de conhecimento, linha de pesquisa e para o Programa de Pós-Graduação ao qual o pesquisador está vinculado. Contudo, muitos desconsideram o fato de que o pesquisador também se qualifica para a produção intelectual no meio acadêmico onde está inserido. Ao dialogar com outros pesquisadores em atividades docentes interdisciplinares, nas orientações de pesquisas de iniciação científica, ou inserido nos grupos de estudo, em todas estas situações, ocorre o aperfeiçoamento docente. As atividades formativas programadas não são permanentes, mas acontecem anualmente. Ao alcançar o título de doutor, o pesquisador tem acesso aos editais de pesquisa com fomento direcionado a orientadores doutores, tanto para a pesquisa quanto para as atividades de extensão. O fomento à pesquisa beneficia diferentes segmentos da sociedade com os conhecimentos e técnicas produzidos na academia. Portanto, os resultados sociais que a pesquisa traz, precisam ser considerados, visto que muitos segmentos da sociedade tem esta expectativa em relação às universidades.

De modo particular, a educação se beneficiará à medida que os resultados teóricos produzidos na tese possam ser incorporados às reflexões e práticas que envolvem a docência em seus múltiplos desdobramentos, qualificando as interações e as discussões pertinentes a ela, numa relação dialógica que prima pelo respeito e reconhecimento do outro e pela busca do entendimento em torno da melhor proposta. Dessa forma, as contribuições de Habermas abrem sempre novas perspectivas para a educação e proporcionam a reflexão crítica que leva a um dinamismo sustentável e atualizado. As interpretações equivocadas sobre o universo conceitual do termo competência e seu uso na educação passariam a ser alimentados por

novas perspectivas filosóficas de reflexão, superando os limites e fins instrumentais e incorporando novos horizontes interpretativos.

A estruturação da tese alicerça-se em três capítulos, que são precedidos por esta breve introdução e que trazem o desdobramento do problema de pesquisa numa sequência argumentativa, a qual visa favorecer a compreensão do problema pesquisado e os seus desdobramentos filosóficos conceituais. No primeiro capítulo, intitulado “O despertar investigativo, nos bastidores da profissão docente”, relatamos a experiência docente em processos de formação continuada, no programa “Lições do Rio Grande”, onde aflorou o interesse pessoal por investigar o tema das competências e suas implicações com a formação docente. Nele, relatamos as implicações pessoais e profissionais deste pesquisador com a escolha do tema e sua inserção no PPGE, culminando com a “definição de um caminho metodológico,” trazendo a hermenêutica reconstrutiva como técnica de análise linguística.

No segundo capítulo, discute-se a gênese e evolução do conceito de competência e o sentido polissêmico do termo à luz da Hermenêutica. No terceiro, apresenta-se a discussão filosófica sobre a formação docente na perspectiva das competências. Por fim, nas considerações finais, procura-se expor uma síntese das reflexões que frutificaram, consolidando-se como aprendizado construído ao longo das discussões que fundamentaram a tese e delineiam a possibilidade de se constituir novos horizontes para a formação.

# **1 O DESPERTAR INVESTIGATIVO NOS BASTIDORES DA PROFISSÃO DOCENTE: “LIÇÕES DO RIO GRANDE” E “OUTRAS LIÇÕES”**

Neste capítulo, apresenta-se o percurso profissional do pesquisador enquanto docente nas licenciaturas e, eventualmente, em processos de formação continuada de professores da rede pública, estadual e municipal que, constituíram-se também, em espaços de auto-formação à medida que a formação se dá pela troca de conhecimentos e experiências forjadas no contexto do exercício da docência.

A caminhada profissional como docente nos cursos de licenciatura de uma Universidade Comunitária colocou-me, muitas vezes, à frente de atividades de extensão na formação continuada para professores em exercício, nas redes de ensino municipal e estadual. Nesses cenários, deparei-me com muitos dilemas que envolvem a profissão docente nos diferentes contextos. Na trajetória, nem sempre encontramos respostas para nossas dúvidas. Em muitas situações, também não concordamos com as políticas educacionais pelo caráter autoritário/instrumental que é inerente às sociedades capitalistas e que, por não fazerem parte de uma política de Estado, estão restritas aos programas de governo desta ou daquela vertente ideológica.

Ao longo da História, a educação escolar passou por mudanças radicais que envolveram processos de construção e reestruturação permanente das bases teóricas que orientam a ação pedagógica. As políticas para a educação, com vistas a assegurar a reprodução das novas regras, afetaram diretamente a formação docente que precisou direcionar-se para o cumprimento das novas diretrizes curriculares. Nessa dinâmica, observa-se que as mudanças nos rumos da educação, geralmente são conduzidas apressadamente, sem a necessária reflexão filosófica. Geralmente ocorrem na esfera política, com a tutela intelectual de técnicos/burocratas, portanto, sem a participação dos professores, comunidade e alunos, sujeitos legítimos, por estarem diretamente envolvidos com os processos educativos. Dessa exclusão, decorrem as atitudes de resistência dos professores em aceitar as propostas curriculares que são impostas, verticalmente, como política de governo para a educação. Em contrapartida, a comunidade escolar articula-se na luta por reconhecimento porque, como

sujeitos da educação, sentem-se excluídos da participação efetiva na elaboração das políticas educacionais que deverão pôr em prática.

Vivemos um novo tempo e os motivos das mudanças são múltiplos. Além do caráter dinâmico da sociedade em permanente transformação, há uma exigência natural e legítima para que ela apresente uma política de educação direcionada às novas gerações. Isso exige uma postura política que implica em estar de acordo com interesses da sociedade, para manter o *status quo* ou, em assumir o compromisso de esforçar-se para transformá-la na sociedade que se deseja. Assim, entram em jogo dois campos de interesses: o conservador e o inovador. Entre esses polos ocorrem tensões que, muitas vezes, emperram as mudanças na educação ou geram conflitos. Segundo Göergen (2000, p. 02),

o ser humano constituiu-se nesta tensão dialética do adaptar-se a uma realidade dada (conhecimentos estabelecidos, tradições, valores, costumes) e do superar, do avançar em busca de condições melhores. A tensão entre as gerações que, quando adultas, tendem ao conservar e, quando novas, ao mudar, é mediada por um processo que se chama educação.

No entanto, a educação escolar, que está inserida dentro do ordenamento jurídico e político de um Estado, é afetada permanentemente por fatores que vão além dessa tensão entre gerações. Existem outros interesses, motivações ideológicas, econômicas, políticas, culturais e sociais que nem sempre dialogam entre si, reproduzindo, muitas vezes, discursos externos (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional -FMI, Organização Nacional das Nações Unidas - ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO). Nessa ótica, o Estado Brasileiro, âmbito ao qual a presente investigação se refere, necessita alinhar sua política educacional a esses diversos fatores. Assim, as demandas locais são muitas vezes suplantadas por interesses globais. Por essa razão, propõem-se mudanças que, por mais necessárias que sejam, encontram resistência e incorrem no risco de alimentar o conflito, provocar críticas, divergências ou elogios, em diferentes instâncias educacionais. Em muitos casos, na educação, retomam-se polêmicas ainda não superadas, sempre recorrentes, nas quais se articulam num jogo de forças, alternando-se hierarquicamente com outros interesses e outras vertentes teóricas, como também acontece com a permanente retomada das discussões sobre os campos da teoria e da prática educacional.

O velho dilema entre teoria e prática volta ao centro do debate tornando-se atualmente um dos principais eixos articuladores da formação de professores nos cursos de licenciatura do Brasil. Como não poderia deixar de ser, o foco maior do debate no campo da Filosofia da Educação é voltado para a compreensão subjacente à discussão entre teoria e prática, que serve de base à legislação educacional, a qual segue as ideias de autores como César Coll e Perrenoud (TREVISAN, 2011, p. 97).

Os autores César Coll e Perrenoud, prestaram importante contribuição para as reformulações curriculares na educação brasileira, na década de 1990, como consultores do Ministério da Educação (MEC), respectivamente, na estruturação da educação por ciclos, com Cesar Coll e na organização curricular por competências, com Perrenoud. Ao reformular a organização curricular tradicional, também se atinge a relação entre teoria e prática, que se constitui num dos pilares do processo educacional e atraem sobre si o interesse filosófico por compreender as implicações que se desencadeiam a partir desse pressuposto.

Entre as discussões que são frequentes na esfera da educação, além das que envolvem a citada relação teoria e prática, existem outras que estão frequentemente em pauta. Dentre elas, destacam-se as que tratam das metodologias de ensino, das formas de avaliação da aprendizagem, da aprovação, da reprovação, da evasão escolar, entre outras. Todas são relacionadas ao cotidiano escolar, mas com implicações diretas na formação dos professores que, muitas vezes, reagem à forma impositiva e autoritária com que tais exigências são apresentadas à escola. Isso acarreta no surgimento de inquietações e preocupações, sobretudo, quando as mudanças alteram o fundamento teórico que sustenta o paradigma vigente com o qual os profissionais da educação já estavam familiarizados e comprometidos, em grande medida por conta da formação que tiveram na graduação. Em função das reformas, há necessidade de ajustar as políticas de formação dos profissionais da educação em todos os níveis. É nesse movimento que, como tantos outros educadores, também me encontro inserido, na condição de professor da formação docente, atuando nos cursos de licenciaturas, graduação e pós-graduação, bem como, na formação continuada de professores da rede pública estadual. A mudança em questão foi suscitada especificamente pela implantação do programa "Lições do Rio Grande", gerando o contexto que motiva a escolha da temática deste trabalho pesquisa, e que se baseava na pedagogia das competências, como veremos adiante.

A inserção na docência universitária favoreceu a permanente busca por formação continuada no exercício da profissão docente, tendo em vista a necessidade de dar conta das exigências teóricas e metodológicas inerentes à atividade. O envolvimento nessa modalidade formativa constituiu-se, por si só, em uma rica jornada de "autoformação continuada", à medida que os desafios diários e a escuta sensível das dificuldades que permeiam a docência nos contextos formativos provoca a reflexão constante sobre o fazer pedagógico e implicitamente sobre os fundamentos teóricos que deveriam alimentar a prática docente e os saberes inerentes a ela. Verdadeiras "lições" para a profissão docente foram incorporadas como experiências forjadas na própria prática da docência. Nos bastidores dessa atividade,

percebe-se que muitas vezes que o implicar-se pessoalmente na atividade de ensinar provoca nítidos reflexos na constituição profissional do ser professor, conectando muito fortemente essas dimensões da subjetividade dos docentes. É o que diz Nóvoa (1995, p.32): “devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos educadores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”. Aqui, talvez seja possível extrair a primeira e fundamental lição: não há como desvincular a formação acadêmica dos contextos onde ocorre o desempenho profissional e, tão pouco, o “ser professor”, do “ser pessoa”. Assim, tanto a fragmentação da formação que não contemple essas dimensões como inseparáveis, quanto qualquer proposta pedagógica que a ignore, serão, nesse sentido, sempre deficitárias e alienantes.

Como indicado antes, a observação das divergências existentes no universo de formação docente, sobretudo, com a participação na implantação do programa “Lições do Rio Grande”, influenciou de maneira decisiva a escolha do tema de pesquisa, cuja reflexão nasceu da experiência docente na formação acadêmica e na trincheira da formação continuada dos professores da rede pública Estadual, em tal ocasião. Nesta ocasião, a educação por competências foi apresentada aos professores da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul como fundamento teórico para o RC/RS, cuja contextualização apresentamos a seguir.

### **1.1 Conhecendo a proposta do Programa, “Lições do Rio Grande”**

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul(2006-2010) preocupado com a qualidade da educação gaúcha que vinha caindo nos índices de produtividade do ensino fundamental e médio nos últimos anos apresentou à sociedade o Programa Estruturante Boa Escola para Todos, de responsabilidade da Secretaria de Educação.

Segundo os dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, nos últimos anos, o Rio Grande do Sul, que já teve a melhor educação pública do País, perdeu posição no contexto nacional. Em 2005, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do MEC indicou que a rede estadual ficou em 6º lugar na 1ª a 4ª série, 4º lugar na 5ª a 8ª série e 2º lugar no ensino médio. Esse quadro de resultados decrescentes no desempenho escolar motivou a criação de políticas públicas com o intuito de reverter tal quadro.

Engajado com o compromisso Todos Pela Educação e a Agenda 2022, do Governo Federal, o Boa Escola para Todos (Programa do Governo gaúcho) seria desenvolvido até o final de 2010 por meio de cinco Projetos vinculados ao programa como: O SAERS, O Projeto Professor Nota 10, o Projeto Escola Legal, O Sala de Aula Digital e Os Centros de Referência na Educação Profissional.

O SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul que tinha duas ações em andamento: a avaliação externa do rendimento escolar dos alunos no ensino fundamental e médio e o Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com 6 e 7 Anos, para construir a matriz de habilidades e competências cognitivas em alfabetização e matemática para o 1º e 2º anos do ensino fundamental de 9 anos.

O Projeto Professor Nota 10 era destinado à Valorização do Magistério mediante ações de formação continuada dos professores, vinculada ao trabalho em sala de aula. Esse, também buscava a implantação de nova legislação para o sistema educacional gaúcho, para aperfeiçoar as formas de ingresso mediante concurso público e/ou a contratação temporária, pretendendo entre outros fatores, agilizar o provimento de pessoal e a melhorar a qualidade dos professores; articular a progressão na carreira do magistério com a melhoria da qualidade do ensino; e fortalecer a autonomia da escola articulada com a prestação de contas dos resultados educacionais.

O programa também contemplava as escolas, com o Projeto Escola Legal visando à manutenção e ampliação de espaços escolares para assegurar às escolas estaduais as condições físicas necessárias ao desenvolvimento de suas atividades,

O programa Lições do Rio Grande, conforme a Secretária da Educação daquele período (2006-2010), Mariza Abreu, tinha como objetivo atender ao principal desafio da educação brasileira e do Rio Grande do Sul, segundo a concepção da Secretaria de Estado da Educação dirigida por ela: melhorar a qualidade na educação das crianças e jovens das escolas Estaduais (RC/RS, 2009, p. 5). Na época, o problema de acesso à escola na educação básica, no Estado, já havia sido superado pelos governos anteriores, cujo foco das políticas para a educação voltava-se para a construção, reforma e ampliação da estrutura física das escolas, deixando de lado a preocupação com a qualidade da educação. Ainda conforme a secretária Mariza Abreu, “colocou-se muitos alunos na escola sem aumentar os recursos para mantê-la e,

em conseqüência, caiu a qualidade da educação, aumentando os índices de repetência e diminuindo o salário dos professores” (RC/RS, 2009, p. 5).

Quando a governadora Yeda Crusius assumiu o governo do Estado do RS, em 2006, persistiam problemas na distribuição geográfica das vagas em escolas públicas. A medida adotada para amenizar a situação foi o aproveitamento total das vagas por turmas, em cada turno, remanejando os alunos até o preenchimento das vagas ociosas. Tal prática ficou conhecida no meio docente como “enturmação”. Da mesma forma, os professores foram remanejados com o propósito de preencher sua carga horária em sala de aula, mesmo que, para isso, fosse necessário deslocar-se para outras escolas a fim de atender o critério de complementar da jornada de trabalho.

No Governo Crusius (2007/2011), o primeiro do Partido da Social Democracia Brasileira na história do RS, foi adotado um conjunto de práticas fundamentadas nos princípios neoliberais - os quais serão analisados no segundo capítulo deste trabalho -, com o objetivo de diminuir os gastos públicos estaduais, administrando os recursos através de uma racionalidade que prima pela eficiência financeira. A política de salvaguardar os cofres públicos, transformando a gestão da coisa pública em matéria de contabilidade legal, foi a principal marca do governo Crusius e sua ação mais relevante foi o empenho em diminuir o déficit em caixa do Estado do RS, operando para tanto políticas de incremento de arrecadação e de corte de gastos. No caso específico da educação escolar pública oferecida pelo Estado, observando o princípio da gratuidade, as medidas tomadas foram as descritas acima, tais como: aproveitamento total de vagas, através da “enturmação” e aproveitamento total em sala de aula das horas contratadas com o professores, com o atendimento simultâneo de mais de uma escola. Esse conjunto de procedimentos foi gestado nas teorias de administração, que regem a gestão empresarial e se sustentam na pura instrumentalidade da razão: a adequação de meios a fins para o controle de uma realidade específica. No entanto, em se tratando de educação, tais medidas desagradaram os docentes porque muitos passaram a peregrinar de escola em escola para completar sua efetividade, desmotivando-os para o exercício da docência. Além disso, a “enturmação” trouxe ao meio docente outra sorte de descontentamentos, pois as condições de trabalho se agravaram, com salas de aula super lotadas e turmas heterogêneas impactando no rendimento escolar.

O excesso de turmas e o constante deslocamento de professores, de escola em escola, compromete o adequado desenvolvimento do planejamento das aulas, fazendo com que os professores tenham que levar para seus lares uma carga extra de trabalho a ser realizado no seu tempo de lazer, como a correção de atividades e avaliações, preenchimento de diários e

documentos, como também, o planejamento semanal das aulas. A situação descrita põe em xeque justamente a qualidade da educação que, conforme mostramos, foi usada como justificativa principal para a implantação do programa “Lições do Rio Grande”.

A política de corte neoliberal adotada pelo governo Crusius e as medidas baixadas no que tange especificamente à educação, quando confrontadas com o contexto observado na implantação do programa “Lições do Rio Grande”, desabonam não somente suas ações quanto à educação escolar no RS durante sua gestão, revelando pistas para a pouca adesão e o descaminho posterior deste programa, mas, sobretudo, na colocação da pergunta crítico hermenêutica pelo sentido e pela racionalidade que o sustenta põem em evidente suspeita sua matriz teórica, a saber, a pedagogia das competências.

### **1.1.1 Gênese política do programa Lições do Rio Grande e desenvolvimento do Referencial curricular do RS**

A gênese política do programa “Lições do Rio Grande” está marcada pelo movimento e esforço que ocorre no Brasil em superar dois extremos: o poder de decisão referente à gestão política dos currículos, que era exageradamente centralizado nas Secretarias da Educação, na década de 1970, e a ampla autonomia dada às escolas neste âmbito, na primeira década do presente século, sem que muitas delas assumissem de fato aquele compromisso. Na busca de estabelecer um equilíbrio entre os dois extremos, surge uma posição intermediária em que o RC/RS fica sob responsabilidade de cada rede de ensino (no caso em questão, Municipal e Estadual), definida pelas secretarias e que se alinha ao movimento “Todos Pela Educação”<sup>1</sup>, lançado em setembro de 2006. O objetivo fixado pelo movimento é de construir uma educação básica de qualidade para todos os brasileiros, até o ano de 2022, data simbólica em que se comemorará o bicentenário da independência política do Brasil (ABREU, 2009, p.8). O movimento “Todos pela Educação” estabeleceu cinco metas para a educação:

- 1- Toda a criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;

---

<sup>1</sup> O movimento TPE surgiu como resultado do documento “Compromisso Todos Pela Educação” que foi firmado na Conferência Ações De Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina, promovido pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo Gerda, com apoio do Preal, em 2006. Propõe a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor, com forte apoio midiático, para atuar junto ao Estado no provimento da Educação. Apresenta tendências de uma política de forte cunho gerencialista, conforme Bernardi, Rossi e Uczak (2014).

- 2- Toda a criança plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade;
- 3- Todo o aluno com aprendizado adequado à sua série;
- 4- Todo o jovem com ensino médio concluído até os 19 anos;
- 5- Investimento na educação ampliado e bem gerido.

A meta 3, todo o aluno com aprendizado adequado a sua série, é o ponto de onde verte a demanda de um referencial curricular que deságua no programa de governo para a educação, denominado “Lições do Rio Grande”. A partir dessa meta, surge a necessidade de definir e fixar um referencial curricular que seja “apropriado em termos de aprendizagem, para cada série do ensino fundamental e médio” (ABREU, 2009, p. 9). Inicia-se, a partir daí, um esforço para a construção de um RC/RS. Parte-se da experiência da própria rede estadual de ensino e da inspiração buscada em países que já haviam realizado a reformulação curricular, como a Argentina e Portugal, do estudo das inovações curriculares que outros estados brasileiros já haviam implementado, como São Paulo e Minas Gerais, bem como, do estudo aprofundado dos PCNs , considerando os seguintes fatores:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (PCN, 2000, p. 6).

Portanto o foco principal é a qualidade na educação para atender um novo modo de organização do trabalho e as relações sociais. Estes horizontes deveriam balizar os trabalhos da comissão encarregada de elaborar a nova proposta curricular.

A comissão de estudos que preparou o RC/RS foi constituída por 22 professores especialistas nas diferentes áreas, formada por membros de várias instituições de educação superior como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professores da rede estadual de ensino, aposentados ou em atividade, titulados nas respectivas áreas de conhecimento.

A organização da proposta curricular para a rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, “contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (ABREU, 2009, p.10). A matriz para a organização do RC/RS é inspirada as áreas de conhecimento que fazem parte do Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Ele tem importância porque

aponta o caminho das grandes áreas do conhecimento, sem perder de vista a necessidade de reorganizar o currículo atendendo as novas exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este, ao organizar o instrumento de avaliação, supera a fragmentação e pulverização das disciplinas exigindo a contextualização do conhecimento de forma interdisciplinar. Percebe-se a necessidade e o esforço em alinhar o Currículo Escolar dos colégios do Rio Grande do Sul para que os alunos dêem conta de alcançar bons índices de desempenho nas provas do ENCCEJA e ENEM, principalmente.

A compreensão da estrutura organizacional do ENCCEJA, realizada pelo MEC em 2002, constitui-se em referência importante para o entendimento da estruturação do RC/RS (Referencial Curricular do Rio Grande do Sul) já que esta organização, em quatro grandes áreas do conhecimento, foi mantida. Ao organizar o ENCCEJA, o MEC separou a Matemática das Ciências da Natureza, criando quatro áreas do conhecimento que passaram a corresponder às quatro provas do exame de certificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, organizou as áreas de Matemática e a de Ciências da Natureza estabelecendo a cada uma delas nove habilidades e competências cognitivas; Ainda, no caso das provas do ensino médio, incluiu os conteúdos de Sociologia e Filosofia, ao lado da História e da Geografia, na área das Ciências Humanas. Na sequência, incluiu conteúdos de Educação Física e Arte na prova de Linguagem; e, por fim, cruzou as cinco competências básicas da inteligência humana – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações problema, construir argumentações e elaborar propostas (ABREU, 2009). Foi esta organização que havia orientado a prova do ENEM (com quatro grandes áreas de conhecimento e nove habilidades e competências para cada área) servindo também, de matriz para o ENCCEJA que avalia quarenta e cinco habilidades e competências cognitivas nesse exame nacional.

Diante do explanado, lembrando o que já afirmamos anteriormente, percebe-se um esforço e uma necessidade do Estado em alinhar o RC/RS com a Matriz Curricular Nacional a partir da qual são organizadas as provas do ENCCEJA e o próprio ENEM sob a suspeita e o risco dos alunos da rede estadual, continuarem apresentando baixo desempenho nessas avaliações, por terem em suas escolas uma organização curricular diferente, desconhecida. Portanto, a proposta do RC/RS inclui as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. À escola, é assegurada a autonomia pedagógica e a liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, “mas não o direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento

daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares” (ABREU, 2009, p. 10).

A autonomia e a liberdade da escola são relativas, pois se restringem à escolha metodológica de como ensinar. O que e para que ensinar, continuam sendo prerrogativas do Estado ou do mercado, objetivado através do RC/RS. Portanto, o programa “Lições do Rio Grande”, além de apresentar um Referencial Curricular para a educação destinado à rede estadual de ensino, inclui a formação continuada de seus professores para que se apropriem das novas Diretrizes para a Educação no Rio Grande do Sul.

Em termos metodológicos operacionais, a proposta pedagógica do RC/RS é a descentralização do foco dos conteúdos, deslocando-o para a aprendizagem significativa, vertida das vivências do aluno. Em outras palavras, esse deslocamento dá ênfase à prática, utilizando-se de metodologias e técnicas inovadoras, tomando o cotidiano do aluno como referencial, ponto de interesse para a aprendizagem. O afastamento do foco do conteúdo para a aprendizagem representa o esvaziamento teórico, no sentido de que, ao fundamentar a aprendizagem no cotidiano do aluno, dá-se ênfase à formação empírica, à experiência situada, em detrimento de uma formação teórica e cultural mais ampla, globalizada. Em consequência dessa mudança de enfoque, há repercussões diretas também na formação docente, quando, segundo Trevisan (2011, p. 197),

a proposta procura substituir a centralidade dos conteúdos, que deixa de ser o eixo principal da formação, para dar espaço à articulação entre a formação teórica e a formação prática, estreitando a relação da formação do professor com seu exercício profissional.

O fazer pedagógico sob o enfoque do RC/RS, como mencionamos anteriormente, centraliza-se na aprendizagem cujas situações se desencadeiam a partir das vivências dos alunos e dos significados por eles atribuídos, para só então buscar alguma articulação com os conteúdos das respectivas áreas de conhecimento, exclusivamente naqueles aspectos com os quais se relacionam. Neste sentido, apesar do deslocamento do enfoque, continua havendo problemas relativos à síntese do conhecimento pelos estudantes, pois, a construção dos diferentes conhecimentos acerca da realidade do aluno podem ficar circunscritos a situações específicas da vivência desses, limitando sua capacidade de interlocução com a globalidade do conhecimento. A prática docente na proposta atual tem como essência a didática, os recursos técnicos e as estratégias que propiciam a aprendizagem significativa, para só então articular os conteúdos relacionados entre si.

As reformas educacionais brasileiras das décadas de 1960/1970 já traziam a idéia de Competências, com sentido de qualificação para o trabalho (a conhecida tendência tecnicista do acordo Brasil/USAID), retornando nas reestruturações curriculares educacionais da década de 1990, através de Parâmetros e Diretrizes Nacionais para a educação básica e ensino profissionalizante como preparação (qualificação) para o trabalho.

### **1.1.2 A observação do problema e a necessidade de investigá-lo**

Observando a resistência dos professores em formação em relação ao novo RC/RS, percebi a necessidade de uma reflexão filosófica e crítica mais aprofundada sobre a educação por competências e habilidades. Afinal de contas, as manifestações desses, relativas a implantação do programa “Lições do Rio Grande”, geraram um clima de desconfiança quanto à efetivação real de suas proposições. A sensação dos envolvidos era de que algo estava mal colocado naquela proposta. As críticas apontavam, em grande parte, para uma *falta de reconhecimento do trabalho dos professores* por parte do Governo Estadual. As manifestações dos professores durante a formação, indicavam que as ações previstas no programa que visava melhorar a qualidade da educação no Estado do RS não incluíam melhorias em suas condições de trabalho, não tocavam nas questões da defasagem salarial, nem nas nítidas carências nas condições físicas das escolas e dos materiais didáticos e pedagógicos. Ou seja, na perspectiva adota pelo Governo Crusius, a questão da qualidade na educação reduzia-se à assunção de um novo referencial curricular, sustentado em fundamentos pedagógicos inovadores. Soma-se a isso o fato de que, ao justificar a necessidade de um novo Referencial Curricular, o governo estadual, transferia-lhes a culpa pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações realizadas pelo ENEM, ENCCEJA, ou por institutos externos, justamente por utilizarem metodologias de ensino ultrapassadas. Os professores acusavam o governo do Estado de, enquanto provedor da educação, estar igualmente implicado com a defasagem na qualificação do seu quadro docente, por não oferecer-lhes as condições para que buscassem de modo autônomo a formação continuada ou, por não oferecê-la com regularidade ao quadro docente estadual.

Outro fator de descontentamento dos professores do quadro público Estadual, observado durante a formação continuada, tem ligação com a forma centralizada e autoritária

com que foram convocados pelas Coordenadorias de Educação para receber um Referencial Curricular pronto, sem que eles, os envolvidos diretos na mudança, tivessem sido chamados a participar das discussões sobre essa necessidade, reforçando ainda mais a representação negativa dos professores sobre si e em relação a sua profissão. Ao não reconhecer a pessoa e profissional professor(a), o Estado<sup>2</sup>, contraditoriamente, não reconhece neles as competências e habilidades que adquiriram em seu processo de formação anterior, quer seja, na graduação, especialização, formação continuada e na prática docente, como as experiências e os saberes construídos na docência.

Na verdade, essas “competências” dos professores, num passado recente, serviram-lhes de passaporte para ingressar na carreira docente, quando da realização do concurso público ou da contratação. No entanto, naquele momento, segundo eles, o Estado não os reconhecia como sujeitos legítimos e qualificados para participarem das discussões pertinentes à educação. Ao contrário, o Estado manteve uma postura autoritária, normativa e discriminatória à medida que os excluiu de participarem das discussões que geraram o RC/RS.

Considerando as questões metodológicas da pesquisa, é oportuno lembrar que as críticas dos professores ocorreram espontaneamente durante o processo formativo. Da mesma maneira, estas foram observadas pelo pesquisador nas falas e auto avaliação da formação, nos encerramentos das atividades formativas, quando esses tentavam, de alguma forma, justificar o desinteresse e a resistência frente ao programa “Lições do Rio Grande”. Associado a essas justificativas, está o fato de terem sido convocados em final de ano letivo quando se acumulam as atividades burocráticas, tais como avaliação, recuperação e registros acadêmicos. Por outro lado, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul só disponibilizou o material didático para a formação no dia do seu início, sem que os professores pudessem se familiarizar com a proposta, deixando a suspeita entre os participantes de que isso fazia parte de uma estratégica política do governo para que ninguém pudesse, *a priori*, refutá-la.

A imposição de um currículo fechado que determina quais as competências e habilidades a serem ensinadas, sem a participação dialógica dos professores em sua elaboração, contribuiu para o fracasso do programa, pela não adesão à proposta por parte dos envolvidos.

---

<sup>2</sup> O Termo Estado, na fala dos professores, refere-se a unidade da Federação, ao Rio Grande do Sul. Da mesma forma, ao fazerem referência ao governo estão referindo-se ao governo do Estado do Rio Grande do Sul.

A equipe de professores monitores da instituição que venceu a licitação pública para realizar a formação em algumas Coordenadorias de Ensino (CREs), da qual eu fazia parte, também foi surpreendida pela rapidez com que deveria iniciar o cronograma de formação. Todos receberam o material didático (Os cadernos – 01 ao 05 - do professor e do aluno das cinco áreas de conhecimento e suas tecnologias e o RC/RS), no dia da formação dos monitores, para que os cursos iniciassem na semana seguinte. Nesse ritmo, a formação dos professores monitores também foi prejudicada. Percebemos rapidamente que havia interpretações diferentes para o conceito de competência e não tínhamos convicção sobre a eficácia de uma metodologia que dava ênfase ao processo e não aos conteúdos. A inquietação tomou conta da equipe de formadores que procurava debater em separado as dúvidas, durante os intervalos, para encontrar um meio termo, um consenso. Os resultados logo começaram a surgir e novas dúvidas eram compartilhadas. Assim nos fortalecemos, constituindo um grupo sólido de reflexão e estudo para que a formação continuada acontecesse de forma clara e coerente com a proposta do RC/RS, que nos coube disseminar, mesmo que entre nós ainda pairassem dúvidas sobre a proposta. Portanto, a experiência vivida pelos professores monitores transformou-se também em processo formativo, à medida que demandava pesquisa e estudo, para dar conta das exigências do grupo em formação, mas acima de tudo para tirar proveito do potencial didático/metodológico que encontramos naquele Referencial.

A experiência da formação continuada e autoformação deu vazão ao interesse e necessidade de investigar com maior profundidade a Pedagogia das Competências. Desse modo, me inseri no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, primeiramente como aluno ouvinte, para familiarizar-me com as linhas de pesquisa e participar do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPFORMA, para só então, participar do edital de ingresso ao doutorado.

Após me aproximar da Teoria da Ação Comunicação de Habermas, a adotei como possibilidade de obter um entendimento mais aprofundado sobre os problemas que havia visualizado. Também passei a compreendê-la como alternativa para superar os conflitos acima referidos, justamente por privilegiar a esfera da intersubjetividade e a capacidade dialógica e argumentativa dos sujeitos. Compreende-se que a ausência dessa racionalidade dialógica pode ser pontuada como uma das carências da modernidade e constitui-se em obstáculo para quem deseja solucionar situações conflituosas ou evitar que elas ocorram em qualquer situação social. Tal prática pode constituir-se em alternativa para alcançar o consenso e, conseqüentemente, o comprometimento dos envolvidos para que os acordos firmados sobre as pretensões desejadas obtenham o êxito. A adoção dessa postura dialógica

pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito legítimo para pronunciar-se em defesa de suas pretensões, ou, em favor de um consenso em torno da melhor proposta. As pretensões em litígio nesta pesquisa, dizem respeito à relação dos profissionais em educação e o ordenamento político no qual está inserida a educação escolar, no caso específico através de uma reformulação curricular e da adoção de uma teoria pedagógica específica, como face externa da questão, e das suspeitas levantadas sobre a validade, os limites e as possibilidades dos pressupostos que fundamentam tal teoria pedagógica, como face interna da mesma.

A ideia de pesquisar o tema fortaleceu-se e tomou forma ao participar das leituras e reflexões realizadas no grupo de estudos GPFORMA, bem como com as pesquisas<sup>3</sup>, leituras dirigidas e ações formativas, compartilhadas no grupo.

## **1.2 A Definição de um Caminho Metodológico: a hermenêutica reconstrutiva como ferramenta para análise conceitual**

A perspectiva teórica adotada fundamenta-se no conceito de competência comunicativa elaborado por Habermas que, muito embora tenha sido pensado num sentido universal aplicável a todas as modalidades interativas na vida social, apresentou-se como possibilidade e alternativa para a reflexão, bem como, para o debate da temática, na perspectiva da Filosofia da Educação. Isso não só por considerar os princípios da interação intersubjetiva e dialógica dos envolvidos, mas também, por reconhecer o outro como um sujeito capaz de fala e possuidor de saberes a serem compartilhados. Nessa perspectiva, ao reconhecer os professores e a comunidade escolar como interlocutores legítimos, seria possível obter resultados significativos, em termos de adesão à proposta do “Lições do Rio

---

<sup>3</sup> As pesquisas do GPFORMA estão ligadas ao desenvolvimento dos projetos de investigação “Inovação, Recontextualização ou Tecnificação? Reconhecimento da Prática da Educação por Competências” aprovado na Chamada CNPq/CAPES Nº 07/2011/ Edital Ciências Sociais e Humanas, Processo nº 400502/2011-9 com tempo de vigência de 01.01.2012 a 31.12.2013 e o projeto “Teoria e Prática da Formação no Reconhecimento do Outro” apoiado na Chamada Bolsas no País / Produtividade em Pesquisa - PQ CNPq - 2010, Processo nº 300790/2010-4 com tempo de vigência de 01.03.2011 a 28.02.2014, coordenados pelo prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan. Ambos os projetos visavam corresponder ao desafio de repensar uma estrutura simétrica de reconhecimento na relação entre teoria e prática da formação de professores e, do mesmo modo, entre universidade e escola. Por isso, centra o foco de investigação sobre a formação de professores no Brasil, repensando o deslocamento da discussão do pólo da teoria para o pólo da prática. Com base nestas investigações, se indaga, de modo geral, sobre a falta na proposta das competências de uma perspectiva da formação em direção à formação cultural do professor, inserida no contexto mais amplo das relações sociais. Os projetos assentam-se num processo de correspondência recíproca na construção de novos conhecimentos no campo da formação, dos saberes docentes e do aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura.

Grande”, tendo em vista que, no momento em que o sujeito participa da tomada de decisão, ele, naturalmente, tende a tornar-se um aliado e defensor da proposta. Em situação de exclusão desse processo, há resistência e não adesão daquilo que é determinado.

A inserção no estudo da Teoria da Ação Comunicativa nos remeteu a questionar qual a relevância de um projeto pedagógico como o que propõe o currículo por competências, colocado através de uma postura autoritária, centralizada e não claramente argumentada? Assim, as questões relacionadas à educação passaram a ser tratadas na perspectiva da racionalidade comunicativa de Habermas, pois a substituição da filosofia do sujeito pela filosofia da intersubjetividade destitui o monopólio da verdade, abrindo o caminho para a construção dialógica da verdade. Em consequência, as decisões possuem maior possibilidade de terem a legitimidade reconhecida, pelo fato resultarem de um consenso entre sujeitos qualificados para tal. Essa é a condição para a emancipação dos sujeitos na sociedade contemporânea, pois a potencialidade emancipatória está vinculada ao restabelecimento da comunicação, isenta de qualquer tipo de dominação, mediada pela linguagem, pelo discurso. Portanto, essa interação deve acontecer livre das influências políticas e econômicas, pois nessas esferas, as negociações e os acordos são influenciados por interesses particulares e ideológicos.

Na sequência, está a apresentação de como se deu a construção do caminho metodológico, bem como, justifica-se a necessidade de submeter os dados à análise hermenêutica, na perspectiva reconstrutiva proposta por Habermas.

### **1.2.1 A hermenêutica reconstrutiva sinalizando o caminho metodológico para a abordagem crítica da Pedagogia das Competências**

As características do objeto de pesquisa suscitam a reflexão sobre as possibilidades metodológicas para abordá-lo, tendo em vista o resultado científico que se pretende alcançar com a investigação. Por essa razão, e não sem antes avaliar os múltiplos sentidos em que é empregado o termo competência e os variados contextos em que é utilizado, optou-se por uma abordagem hermenêutica, na perspectiva reconstrutiva de Habermas, a qual procura desenvolver a tese de que não só a linguagem (orações), mas também as falas (emissões), podem ser analisadas pelos procedimentos da ciência reconstrutiva, cuja meta de análise

reconstrutiva da linguagem “é a descrição explícita das regras que um falante competente terá que dominar para formar orações gramaticalmente corretas e emití-las de forma aceitável” (HABERMAS, 2001, p. 325).

Os pressupostos teóricos e metodológicos de Habermas apoiam-se nas ideias de reconstrução, de pragmática universal e de competência comunicativa. Tais categorias são profundamente relacionadas entre si. Ancorado nesse tripé, Habermas preocupa-se em investigar as condições gerais da comunicação entre os homens. Ele reconhece que o ponto de partida para a compreensão da experiência de entendimento, está relacionado à compreensão de como os conceitos são gerados no mundo da vida. Só assim é possível dar sentido à experiência do entendimento de tais conceitos (ARAGÃO, 2002). Dito de outra forma parte-se de onde e de como um termo foi gerado para verificar a compreensão do seu significado e, só então, realiza-se um esforço para justificar sua validade universal. Por isso, na pesquisa sobre a educação por competências, é fundamental a compreensão da genealogia do termo competência e de seus significados, antes de estabelecer critérios para o julgamento sobre a proposta de um currículo por competência, suas possibilidades e limites.

O debate sobre as competências, na perspectiva reconstrutiva, abre possibilidades sempre renovadas para o desenvolvimento de novas competências ligadas à sensibilidade, à eticidade, à cidadania, à democracia, ao multiculturalismo e a tantas outras, desprezadas pela lógica capitalista. É nesse universo que damos sentido à expressão “possibilidades e limites da Pedagogia das Competências” na formulação do problema de pesquisa porque, contraditoriamente, de um lado visualiza-se um potencial de competências universais e, ao mesmo tempo, de outro, percebe-se que elas limitam-se a dar ênfase à instrumentalidade da razão e aliando-se aos interesses capitalistas (na esfera da política e da economia) para a qualificação de novos trabalhadores. Com esse objetivo, a educação básica deve receber atenção especial por incidir sobre os futuros trabalhadores, cujo papel é a reposição e ampliação da força produtiva qualificada. O saber instrumental técnico, fundamentado em uma racionalidade pragmática, é posto como horizonte para a educação básica, reforçando e reproduzindo o capital humano para o setor produtivo em geral.

A hermenêutica reconstrutiva apresenta-se como uma abordagem qualificada para a investigação que se realiza, tendo-se em vista o seu potencial de validação dos saberes que emergem dessa temática, por meio da comunicação racional, colocando-se como perspectiva metodológica capaz de lidar com a diversidade de compreensões teóricas, dialogicamente construídas (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Percebe-se que, por meio da observação de uma franca argumentação entre os participantes de um debate, é possível romper com os limites de

um saber teórico fragmentado, fechado e absoluto de diferentes teorias, em favor da pluralidade compreensiva que a hermenêutica proporciona.

Frente à multiplicidade teórica que caracteriza o campo das pesquisas educacionais, novas aspirações metodológicas são pensadas tendo-se em vista garantir as exigências de cientificidade das pesquisas qualitativas. A hermenêutica reconstrutiva desponta nesse cenário, como alternativa epistemológica inovadora. Como abordagem metodológica, ela supera a dicotomia na relação entre sujeito e objeto, recompondo-os como realidade única, articulada pela racionalidade comunicativa. Nessa dinâmica, mediada pela linguagem, é possível alcançar um saber confiável, sempre aberto a novas investidas interpretativas.

A opção pela abordagem hermenêutica nas pesquisas educacionais (GOERGEN, 2010)<sup>4</sup> permite ultrapassar os limites impostos pela racionalidade cartesiana, transferindo para a dimensão da linguagem e da intersubjetividade o processo de produção de conhecimento e da compreensão, inerente à experiência da linguagem. Nesses termos, a verdade não é tomada como a simples correspondência de um enunciado com um estado de coisas observado e calcado nas pretensões de universalização, mas sim, o resultado sempre provisório de um processo dialógico aberto e construtivo a respeito de suas pretensões de verdade dos diferentes participantes da argumentação. Assim, a postura dialógica faz emergir novas possibilidades interpretativas e argumentativas ampliando a participação dos sujeitos de modo a avançar, retomar e reconstruir conceitos que tenham adquirido sentidos ambíguos ou polissêmicos, tornando-se o objeto de desacordo.

Habermas (2003, p. 39-40), ao explicar o que entende por hermenêutica, expressa essa compreensão reconstrutiva do sentido, ao distingui-la da perspectiva meramente observável dos fenômenos:

Toda expressão dotada de sentido – seja um proferimento (verbal ou não verbal), um artefato qualquer como, por exemplo, um utensílio, uma instituição ou um documento – pode ser identificada numa perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto como a objetivação inteligível de um significado. Podemos descrever, explicar ou prever um ruído que equivalha ao proferimento vocal de uma frase falada, sem ter a menor idéia do que esse proferimento significa. Para captar (e formular) seu significado, é preciso participar de algumas ações comunicativas (reais ou imaginadas) no curso das quais se empregue de tal modo a frase mencionada que ela seja inteligível para os falantes e ouvintes e para os membros eventualmente presentes da mesma comunidade lingüística.

Partindo desse esclarecimento, pode-se conhecer a dinâmica dos termos na forma inteligível de um significado, de forma cognitiva, conceitual, a partir da interação

---

<sup>4</sup> Prefácio da obra de Hans-Georg Flickinger, “A caminho de uma pedagogia hermenêutica” de 2010.

comunicativa. A hermenêutica, vista desse modo, é a ação de elucidar um conceito e sua implicação com algo no mundo sobre o qual o conceito se refere e, por isso, compreender o que é dito por alguém exige, necessariamente, a participação no agir comunicativo.

Para melhor compreender a hermenêutica reconstrutiva, é necessário admitir que, para ela, a linguagem ocupa um lugar central no processo que leva ao entendimento. Significa que toda a ação do indivíduo que busca o entendimento sobre algo no mundo é, necessariamente, mediada pela linguagem. Considerando esse pressuposto, Habermas faz uma distinção entre as ciências analíticas e ciências reconstrutivas. Nas ciências analíticas, ele percebe que a relação e a experiência do indivíduo com o mundo estão fundamentadas na percepção sensorial da realidade que acontece através do contato direto, sem mediação, empiricamente. Por sua vez, nas ciências reconstrutivas, a ação do indivíduo que busca o entendimento sobre determinada realidade de seu interesse é sempre mediada pela linguagem e implica uma experiência dialógica, ou seja, fundamentalmente comunicativa, mediada através do entendimento de expressões linguísticas em uso, em determinado tempo e espaço.

O desafio de reconstrução teórica e conceitual da educação por competências inicia-se com as noções pré-teóricas e intuitivas, presentes no horizonte de inteligibilidade do seu uso em determinado contexto (como na educação ou no trabalho). Quando, no entanto, um intérprete (ou pesquisador) recorre ao método da reconstrução racional em busca de entendimento de como essa teoria foi apropriada pela educação, desempenha-se uma ação comunicativa de reconstrução para compreender e reconstruir o percurso e o sentido da teoria em estudo, depurando-a de possíveis equívocos em seu uso ou interpretações equivocadas em sua aplicação.

Então, as intuições teóricas que deram início à investigação são reconstruídas e, nesse processo de reconstrução, o conhecimento, que antes era intuitivo, passa a ser racional. Contudo, para que as razões que culminaram com a adoção da educação por competências na estrutura curricular da educação brasileira fossem compreendidas, tomou-se o cuidado para não se julgar a competência de seus teóricos, mas sim, tomar-se consciência das razões e das condições que levaram seus autores, em seu tempo e espaço, à defesa de tais fundamentos teóricos. Nesse cenário, a hermenêutica passa a alavancar a busca da verdade, ainda que provisória, imprimindo um caráter dinâmico nesta empreitada, por estar sempre em processo de construção e reconstrução, a cada nova possibilidade interpretativa que surge no horizonte da linguagem, não como monólogo, mas como ação comunicativa entre sujeitos competentes.

No sentido epistemológico, a hermenêutica constitui-se em uma teoria geral da interpretação e uma importante metodologia para as pesquisas nas Ciências Humanas. Ela tem

sua vertente e fundamento na reflexão de Heidegger sobre a facticidade<sup>5</sup>, segundo a qual o ser humano se encontra, desde sempre, inserido no tempo e é incapaz de se livrar desse horizonte (FLICKINGER, 2010). Essa estrutura histórica da facticidade aponta para a condição do homem sempre imerso em uma tradição determinada, a partir da qual “a própria existência concreta e já sempre dada do homem seria a base para qualquer investigação fenomenológica” (MISSAGIA, 2012, p. 2) A partir dessa teoria, Hans Gadamer desenvolveu a hermenêutica filosófica e reagiu à concepção de homem como sujeito dominador da história, defendida por Heidegger, contrapondo-lhe a idéia de homem-sujeito à história e, em especial, à linguagem. Como tal, o homem precisa reconhecer-se parte da história e da linguagem que são os verdadeiros elementos constituintes de seu próprio ser. Enuncia-se assim, uma hermenêutica filosófica aplicável às temáticas da filosofia, das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza.

Gadamer (2002, p. 282), analisa a chamada “hermenêutica da facticidade” de Heidegger, seu mestre, afirmando que a facticidade quer dizer o fato em seu ser-fato, ou seja, justamente aquilo do qual não se pode voltar atrás, que está determinado. A facticidade que se interpreta a si mesma não junta em si mesma conceitos que a interpretam, mas sim, é um modo do falar conceitual que quer agarrar sua origem, e com ela seu próprio alimento vital, quando se transforma à maneira de uma proposição teórica.

Além de Gadamer, para situar, outros pensadores assumiram a hermenêutica filosófica como aporte metodológico em suas abordagens, tais como os italianos Emilio Betti e Luigi Pareyson, os franceses Paul Ricoeur e Jacques Derrida, e os alemães J. Habermas e Karl Otto-Apel. Embora construindo seus próprios caminhos, despontam como os principais hermeneutas da contemporaneidade. Dentre eles, focamos Habermas porque sua abordagem permite, por meio da dialogicidade, repensar o que foi expresso num ato de fala ou em qualquer modalidade discursiva, alcançando um entendimento do processo de compreensão. Em geral, possibilitando transpor a diversidade de interpretações e sentidos de um discurso, de um conceito ou argumento proferido por um sujeito, de uma teoria ou diretriz, alcançando a própria compreensão e sentido, em seu contexto de uso. Ele reconhece a linguagem como meio universal, e afirma que, através dela cada participante expressa seu entendimento, submetendo seu argumento ao reconhecimento e à apreciação do outro, como um esforço para evitar “mal-entendidos”. Diferentemente da hermenêutica Gadameriana que se atém ao sentido primeiro, dado no ato da percepção do fato, Habermas é flexível e defende a

---

<sup>5</sup> Entende-se como o determinismo existencial e condição do homem, no qual, encontra-se dependente e sempre imerso em uma tradição.

existência de outros sentidos a serem descobertos nos atos de fala, nas relações intersubjetivas, no reconhecimento e valorização de outros sujeitos manifestando suas percepções e revelando outros olhares.

Ao aproximar a interpretação hermenêutica da análise da linguagem na perspectiva da pragmática formal, Habermas avalia as possibilidades de o discurso “estar sendo usado de forma devida ou não, propondo correções de rumos na tentativa de encontrar e reaproveitar seus potenciais, reconstruindo-o com novas configurações” (TREVISAN, 2000, p.198). Portanto, a linguagem assume importância primordial, considerando que só por meio dela é possível mediar as impressões e opiniões que construímos a partir da elaboração dos dados empíricos apanhados pelos sentidos e expressos pela linguagem.

A intersubjetividade tem seu fundamento na linguagem da qual emergem os conceitos e na qual se discute a sua aplicação e sentido. Assim, podemos concordar com Marcondes (2000, p. 16) para quem,

a linguagem ordinária, como área a ser investigada, pode ser considerada como ponto de partida para a análise do significado de conceitos problemáticos, do ponto de vista filosófico e como oferecendo elementos concretos e intersubjetivos através dos quais a investigação procede, mantendo-se, aberta à compreensão de todos os falantes na medida de sua competência linguística.

Esse é o posicionamento da hermenêutica reconstrutiva e uma referência importante para a ação comunicativa, em Habermas. As verdades não serão produzidas pelo empenho individual e autônomo de um sujeito (Kant) e sua subjetividade, mas dialogicamente, de forma intersubjetiva e com a participação de todos os falantes reconhecidos e competentes como sujeitos de fala, submetendo seus argumentos aos demais, para compor o debate e avançar para um consenso.

Habermas traz da filosofia da linguagem as contribuições para uma teoria do entendimento das significações de expressões linguísticas presentes nos discursos, em universos linguísticos contextualizados. O olhar hermenêutico supera “a ideia de verdade última”, revelada pelos procedimentos cognitivos da racionalidade moderna pós-cartesiana e busca recuperar o diálogo, como caminho para a verdade (GOERGEN, 2010). A experiência da linguagem legitimada pelo processo dialógico-argumentativo entre indivíduos marcados pela cultura supera a concepção cartesiana de verdade objetiva, estruturada na simples correspondência entre enunciado (portador de verdade) e fato (gerador de verdade), efetivando uma concepção de verdade que emerge do cruzamento de ideias e raciocínios que se entrelaçam nas distintas visões de mundo e sentidos particulares entre os interlocutores

(FLICKINGER, 2010). Aqui está um dos pontos em que Habermas se distingue de Gadamer: “Enquanto Gadamer desenvolve uma hermenêutica que sublinha a questão da unidade de sentido na relação do “eu” que interpreta e do “tu” que é interpretado, Habermas destaca a diversidade de sentido nessa mesma relação” (TREVISAN, 2000, p. 201). Há em Habermas maior flexibilização na busca do sentido, criando possibilidades para a desconstrução de dogmas em que o significado de algo é percebido e aceito pelo sujeito sem o exercício de interpretá-lo, reconstruí-lo, submetê-lo a outros olhares.

O entendimento hermenêutico da teoria da educação por competências, para além da compreensão e do sentido intuitivo que lhe foi dado politicamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é desafiador porque se procura romper com uma tradição<sup>6</sup> em que só os pressupostos racionais eram aceitos como critério de verdade. Esse rompimento esbarra em outra polêmica envolvendo Habermas e Gadamer a qual tem como núcleo a relação estabelecida pelo intérprete com a tradição. A hermenêutica Gadameriana propõe a autoridade da tradição clássica e humanista (TREVISAN, 2000). Romper com esse limite<sup>7</sup> que ao longo do tempo produziu efeitos ambíguos do interesse explorador e dominador perante a natureza e o homem, implica em percorrer o caminho hermenêutico através do qual é possível alcançar, pela interpretação, aquilo que está oculto ao olhar estritamente tributário à concepção cartesiana da realidade. Essa é a proposta da hermenêutica Habermasiana.

No âmbito da educação, em específico, compreende-se que a fragmentação do mundo e da ciência dificulta a visão integral do mundo e do ser humano que, limitados e diferentes entre si, podem aproximar-se pela experiência dialógica, na qual se manifestam as precariedades e possibilidades e os limites de cada um. Portanto, os fundamentos dessa nova postura intelectual de cunho interdisciplinar podem ser encontrados na hermenêutica entendida como teoria da compreensão, cuja postura “não impõe ao outro o que se deveria aceitar como verdadeiro, mas impulsiona um processo autorreflexivo que nos abre oportunidades para efetuar os nossos potenciais” (FLICKINGER, 2010, p.3).

Considerando os fundamentos em discussão e refletindo sobre os processos educativos em uso<sup>8</sup>, voltados para capacitar jovens para o mercado de trabalho, a abordagem hermenêutica abre outros caminhos para a educação, diferentes daqueles legitimados pela lógica da reprodução material da sociedade, centralizada no saber fazer. Para isso, a noção de

---

<sup>6</sup> Herança do Iluminismo que impõe a dominação através de uma razão que calcula e manipula em nome do progresso técnico-científico, afastando-se do seu ideal e potencial emancipatório.

<sup>7</sup> Quebrar o jugo do mundo reificado dando vazão ao potencial emancipatório da razão.

<sup>8</sup> Modelo inspirado no “processo de Bolonha” de unificação de um sistema educativo para a Europa, com vistas a acelerar o ingresso do jovem no mercado de trabalho, e que tem reflexo no modelo educacional brasileiro.

“competência”, cada vez mais presente nos discursos e diretrizes educacionais, precisa ser esclarecida à luz da hermenêutica. Isso implica considerar que o termo não é novo, embora sua presença nos discursos sociais e educacionais seja recente. É necessário compreender suas origens históricas, com foco nas aptidões, tendo como objetivo, a utilização racional da força produtiva e, como fim, garantir a legitimação científica do profissional, compatível com a divisão do trabalho e com as necessidades propriamente econômicas da sociedade. Em termos lingüísticos, a hermenêutica dá sustentação teórica para analisar o caráter polissêmico que o termo “competência” adquire, por conta de seus usos distintos e dos diferentes contextos em que é empregado. Às vezes, o termo é associado à noção de desempenho (performance) em muitas áreas (economia, trabalho, formação e educação) e, nessa trajetória, vem substituindo outras noções, antes dominantes, como a noção de saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou de qualificação na esfera do trabalho (RAMOS, 2002). Tais noções, aos poucos perderam sua posição central e, associadas à competência entendida no sentido de performance, sugerem outras conotações a serem esclarecidas em seu uso atual.

Para Habermas é a partir da compreensão de como os conceitos são gerados no mundo da vida que é possível dar sentido à experiência do entendimento desses conceitos no mundo da vida (ARAGÃO, 2002). Isso significa que, para a compreensão de um termo, precisamos conhecer sua genealogia. Ela nos auxilia na compreensão do seu significado e só então será possível justificar sua validade universal.

### **1.3 Contribuições de Habermas para as reflexões filosóficas do tema educação**

O encontro com Habermas nessa tese se dá em função da sua teoria oferecer bases filosóficas para a compreensão da modernidade sob um olhar proativo em relação aos seus contemporâneos que impuseram à modernidade severas críticas. Assim, além de nos servir de sua concepção de hermenêutica reconstrutiva como procedimento metodológico na abordagem das situações-problema identificadas, bem como, na pergunta pela compreensão de sentido dos conceitos que fundamentam a pedagogia das competências, nos serviremos também de sua Teoria da Ação Comunicativa como aporte teórico ao estudo destas questões. Isso se deve ao fato de, em sua obra, encontrarem-se elementos para aprofundar as reflexões sobre as dificuldades e os conflitos decorrentes de uma lógica de mercado que atinge, de forma irreversível, as políticas educacionais brasileiras e que estão hegemonicamente

estruturadas em uma racionalidade “cognitivo-instrumental” capaz tão somente de consensos reducionistas excludentes de outras dimensões da nossa vida que estão além do plano instrumental. A este fenômeno, Habermas denomina “processo de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, restringindo sistematicamente a comunicação através dos processos de violência estrutural” (HABERMAS, 1999, p.129).

Essa aproximação com a teoria de Habermas é útil por considerar-se que a educação é tomada como aparato de controle a serviço do mundo sistêmico, no qual é utilizada para reforçar e reproduzir o processo de colonização do mundo da vida como, por exemplo, ao generalizar as competências instrumentais no âmbito dos currículos escolares para atender interesses de mercado de trabalho. Frente a esta realidade, a alternativa que Habermas apresenta para superar a Racionalidade Cognitivo-Instrumental em nível de sociedade é a Racionalidade Comunicativa, pois “a Racionalidade cognitivo-instrumental está fundamentando as ações no mundo sistêmico e, para isso, toma a educação como um meio para produzir como fim a colonização do mundo da vida” (HABERMAS, 1999. p. 253-280).

Nesta perspectiva, a racionalidade comunicativa transcende a racionalidade cognitivo-instrumental por meio da linguagem que se materializa e se transforma em ação comunicativa, intersubjetiva, que abre e expande o horizonte da reflexão filosófica capaz de produzir posturas críticas e de reconhecimento entre os participantes, com vistas à emancipação em relação ao domínio do mundo sistêmico.

A opção por colocar Jürgen Habermas no cenário desta pesquisa, também se dá por sua postura filosófica, de cunho crítico-reconstrutivo, diante da razão moderna, cujos ideais não se concretizaram por completo, mas, que até hoje alimentam discussões e reproduzem verdades em todas as áreas do conhecimento. A esse respeito,

a resposta de Habermas às críticas pós-modernas, com ênfase na morte do sujeito e no relativismo cultural, significou a retomada de uma racionalidade intersubjetiva e dialógica, com forte apelo de inserção em uma ética que leva em conta os contextos sem deixar de afirmar o universalismo da reflexão moral kantiana (MARTINI, 2010, p.126).

Mesmo diante das posturas mais radicais, de ferrenhas críticas à modernidade, ele lança seu olhar para as potencialidades e possibilidades ainda latentes, não exploradas, qualificando a crítica a ela dirigida.

No contexto da educação, a análise e o esforço de compreensão da ação educativa, a partir de Habermas, não se dá transposição de forma linear dos contextos de argumentação que buscam dar conta de questões universais, como as que são tratadas no plano da ética, do

conhecimento, da linguagem e da lógica, mas que sustenta-se, sobretudo, na sua forma de descrição e de compreensão, partindo do conceito de mundo da vida e utilizando-o como “pedra de toque”. A ação educativa, nesses termos, é gerada pela relação entre os homens<sup>9</sup>, ou seja, nas relações intersubjetivas eles, levando em consideração a personalidade, a cultura e a sociedade, num movimento crítico dialético e hermenêutico, de compreensão da ação enquanto comunicação discursivo-problematizadora, para fazer frente ao avanço da racionalidade sistêmica<sup>10</sup> (MARTINI, 2010).

Fundamentado em suas convicções, o filósofo de Düsseldorf trabalha com a idéia de reconstrução, a partir de uma perspectiva hermenêutica. Segundo Siebeneicheler (2003, p. 131), para Habermas,

reconstrução significa, em nosso contexto, que se desmonta uma teoria, reconstruindo-a em seguida numa nova forma, a fim de atingir melhor o alvo que ela mesma tinha colocado. Este é o procedimento normal a ser aplicado a uma teoria que necessita de revisões em vários aspectos, mas cujo potencial de estímulo ainda não está esgotado.

Habermas procedeu à reconstrução da teoria crítica, assumindo uma postura revisionista frente à racionalidade moderna, não a assumindo em sua totalidade de um lado, mas também revelando os equívocos nas críticas dirigidas a ela de outro, podendo assim apontar as suas potencialidades ainda não desenvolvidas. Esse perfil, somado aos fundamentos teórico-metodológicos por ele desenvolvidos, apresenta-se como base teórica para a estruturação do caminho percorrido na construção desta tese. Diferentemente da postura de Horkheimer e Adorno, que condenaram os desvios da racionalidade moderna, gerando um clima de desconfiança em relação à razão iluminista por considerá-la destrutiva, produtora de efeitos maléficos<sup>11</sup> sobre o mundo contemporâneo, revelando-se prejudicial aos verdadeiros interesses da humanidade, ele faz uma avaliação reconstrutiva, reconhecendo aspectos que foram positivos para a humanidade e outros ainda não explorados suficientemente.

Da mesma forma, se formos avaliar os efeitos da razão positivista na educação, de imediato verifica-se a decadência dos valores humanistas e a supervalorização da

---

<sup>9</sup> “Pertence ao mundo da vida porque pode ser entendida amplamente como reprodução da vida social e da personalidade, bem como instrumento de passagem da tradição” (MARTINI, 2010, p. 127).

<sup>10</sup> “Pertence ao sistema pelo fato de se estar regida por leis e organizada burocraticamente” (MARTINI, 2010, p. 127).

<sup>11</sup> Dentre os maléficos, apontam a subordinação obediente da razão: “Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38).

racionalidade científica expressa nas reformas curriculares brasileiras dos últimos anos. A emancipação do homem pela razão, uma promessa iluminista, estaria circunscrita à razão-instrumental, em torno da qual as ciências estariam organizadas, produzindo conhecimento e tecnologias para o fazer, exigência incontestável do capitalismo emergente.

O autoritarismo da modernidade, que tudo normatizou a partir da adoção dos valores e critérios científicistas positivistas, impôs-se como hegemônico, desprezando e desqualificando outras formas de compreensão da realidade natural e humana. Para efeito de esclarecimento, Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, contextualiza a “racionalidade moderna” nos seguintes termos:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode-se falar de um modelo Global de racionalidade científica (SANTOS, 2010, p. 20).

Essa racionalidade científica não só despreza, mas também se autoprotege das formas de conhecimento com fonte no senso comum e nas chamadas “humanidades” que, de acordo com esse autor, incluem, entre outros, “os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos” (SANTOS, 2010, p.20).

Ao descobrir e apresentar a razão positivista como critério único de verdade, a ciência potencializou a ação humana de modo a produzir efeitos danosos à humanidade por despertar nela toda sorte de ambição relacionada ao humano, assumindo o risco de pôr a própria existência em perigo, pelo uso deliberado dos conhecimentos e das tecnologias produzidas, desconectando o fazer científico dos propósitos humanitários e do cuidado ético. Em muitas situações, sobretudo nas guerras mundiais, a ciência possibilitou ao homem voltar-se contra seu semelhante, em verdadeiro exercício de irracionalidade, como nos episódios de Hiroshima e Nagasaki; nos experimentos científicos realizados nos campos de concentração criados pelos nazistas; na destruição cultural; na fome e no êxodo de refugiados de guerra. Por outro lado, fascinado pelos apelos capitalistas de obter lucro a qualquer custo, o homem lançou-se sobre a natureza, comprometendo o equilíbrio da biosfera pelo impacto extremado causado nela, ao extrair-lhe os recursos que sustentam a ambição humana. O desequilíbrio e o jogo de forças na relação homem-natureza têm sido acompanhados de atos destrutivos em relação ao meio-ambiente, portanto, atos irracionais do homem, posto que com isso põe em risco a própria existência. Apesar de conhecer profundamente as ciências da natureza, o homem não

foi capaz de dispor de seus recursos de forma sustentável. Hoje, esforça-se para adaptar-se à vida em “selvas de pedra”, ambientes artificialmente criados para si, distante dos encantos da natureza. É a biosfera cedendo seu lugar à antroposfera, pela incapacidade de recompor-se frente ao impacto ambiental provocado pelo imperativo da razão instrumental, cujo significado Chauí (1997, p. 83) esclarece:

Na concepção dos Filósofos da Teoria Crítica<sup>12</sup>, existem duas modalidades da razão: a razão instrumental ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a razão crítica ou filosófica, que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força libertadora.

Essas dimensões do conceito de razão produziram para a humanidade o progresso técnico e o pensamento esclarecedor (ADORNO; HORKHEIMER, 1967), que desencadearam entre si uma crise permanente e a revisão de seus propósitos emancipatórios, cujo protagonismo é creditado à Teoria Crítica e à Escola de Frankfurt.

A Razão moderna (instrumental ou técnico-científica) é criticada por Adorno e Horkheimer (1985), sobretudo porque reprime ou nega alternativas de compreensão do mundo e instrumentaliza o homem para uma relação homem-homem, homem-natureza que é predatória e destrutiva à medida que estimula a exploração do homem pelo homem. O uso irracional do conhecimento científico e da tecnologia modificou a postura de encantamento do homem com a natureza, atitude existente na Antiguidade Grega. A relação harmoniosa do homem encantado com a natureza rompe-se com a modernidade. O homem distancia-se dela para impor-se a ela com todas as forças que a ciência e a tecnologia lhe oferecem.

O desdobramento desse impasse nos remete às questões apresentadas por Santos (2010, p.18):

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento e no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade.

Nesse cenário de pessimismo em relação à razão moderna, os esforços de Habermas são peças-chave para restabelecer e renovar o esforço em compreender os princípios

---

<sup>12</sup> Fundamento teórico do movimento crítico-constutivo da Modernidade desenvolvido na Escola de Frankfurt, ao longo do século XX, cujos autores a ela filiados são Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros.

filosóficos e epistemológicos que orientaram a teoria crítica sobre a modernidade e o seu sentido. Ao perceber a racionalidade técnica, a mentalidade focada no útil e desviada de fins propriamente humanos, ele descobre que a razão científica não dispõe do monopólio dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos pretendidos na modernidade. Defende, ao contrário, que as outras faces da racionalidade humana, como a ética e a estética, devem ser tratadas em condições de igualdade, muito embora, para os interesses em jogo, não tenham o mesmo poder utilitário ou econômico.

Ao considerar as fragilidades que vieram à tona com a crise e a turbulência da racionalidade moderna, apontadas pela Escola de Frankfurt, Habermas encontra potencialidades a serem desenvolvidas. Em outros termos, a razão ainda estaria sendo o recurso e o diferencial da condição humana, que organizaria teórica e praticamente as relações do homem com o mundo e dos homens entre si. Esse olhar atento identifica que há uma práxis e um potencial latente importante a ser explorado que não pode ser desprezado ou lançado na vala comum dos problemas, sem passar por uma rigorosa avaliação crítica. Afinal de contas, apesar de haver sido anunciada a falência da razão por alguns críticos da modernidade, ela ainda é o instrumento humano que lhe serve, tanto para a crítica à racionalidade<sup>13</sup> moderna, quanto para realizar a revisão e reconstrução daquelas reformulações teóricas, muitas delas contraditórias ou ambivalentes que foram dirigidas à modernidade.

É nesse cenário de crise e de descontentamento com as promessas da modernidade que Jürgen Habermas, influenciado pela produção intelectual dos frankfurtianos da terceira geração, ressaltando as discordâncias e críticas a eles dirigidas, desponta como um dos principais filósofos do século XX, trilhando o seu próprio caminho intelectual. Em suas produções intelectuais, procura apresentar soluções alternativas para os desvios da razão, sobretudo ao fazer a crítica ao modelo de racionalidade cientificista e positivista moderna. O foco está na consciência subjetiva, critério de verdade até então predominante. Diante desse paradigma, Habermas radicaliza, deslocando o fundamento da razão da subjetividade para a intersubjetividade ou dialogicidade. À preponderância e uso massivo da razão instrumental, pautada em procedimentos de medida e cálculo, alicerçada na subjetividade e no êxito operacional com vistas a fins, Habermas apresenta o modelo da razão comunicativa, cujas pretensões de verdade apoiam-se no entendimento intersubjetivo como meta e processo, fixando o critério dos procedimentos na argumentação através do diálogo sem uso de coação. Aqui se encontra a inovação fundamental para superar a atitude individualista subjetiva

---

<sup>13</sup>Entende-se como a concepção de razão, própria da modernidade.

praticada pelo modelo de racionalidade cientificista para buscar verdades incontestáveis, que será contraposta pela nova estratégia teórico-metodológica adotada por Habermas. Esta se apoia na articulação que se desencadeia com a formulação e defesa de uma argumentação, na relação dialógica que se estabelece entre sujeitos interessados, competentes e honestos, para a formulação de um acordo consensual sobre algum entendimento, excluindo para isso o uso da força e da coação como critério para a aceitação e validação de argumentos.

O deslocamento epistemológico do modelo de racionalidade centrado na esfera do sujeito e de uma subjetividade fechada para a esfera intersubjetiva, dialógica, baseado na linguagem, na argumentação e na construção de um acordo, constitui-se num novo modelo e esforço de superação dos efeitos negativos causados pelo modelo de racionalidade autocentrada moderna, sendo que esse deslocamento só possível, no entanto, com a assunção do assim denominado “giro linguístico”<sup>14</sup> Nesse modelo, Habermas não só faz a crítica à razão, a seu modo, mas, sobretudo, apresenta um novo modelo epistemológico de entendimento e uma perspectiva metodológica para superar os pontos cegos e as fragilidades detectadas no paradigma de subjetividade de inspiração cartesiana.

Ao analisar e reconstruir a teoria do Materialismo Histórico desenvolvida por Marx, Habermas destaca a necessidade do reconhecimento mútuo dos sujeitos como agentes com capacidade autônoma de suas ações e enquanto tal, responsáveis pela continuidade de sua história pessoal.

Os homens têm que produzir suas formas sócio-integrativas da vida particular, de maneira que se reconheçam mutuamente como sujeitos com capacidade autônoma de suas ações e ainda mais como sujeitos que são responsáveis pela continuidade de sua história pessoal (HABERMAS, 1990, p. 445).

Em seu propósito, busca legitimar os processos racionais e os efeitos teóricos pela via da intersubjetividade ao propor que os homens desenvolvam práticas sócio-integrativas. Estas se concretizam e se realizam exclusivamente através da linguagem e devem pautar-se pelo critério do consenso como uma nova forma de legitimação epistemológica. Através dessa via, é possível repensar e reconstruir aspectos concretos e práticos da vida humana, porém, indispensáveis para a sua práxis. A política e a ética, a educação, a incorporação de valores e o desenvolvimento da sensibilidade estética, a convivência e a tolerância ao diferente,

---

<sup>14</sup> O Giro linguístico é a tentativa de superação do paradigma da filosofia da subjetividade para o paradigma da filosofia intersubjetiva, provocando, com efeito, uma mudança na própria Filosofia e nos seus procedimentos, “significa dizer que a linguagem passa de objeto da reflexão filosófica para a esfera dos fundamentos de todo pensar, e a filosofia da linguagem passa a poder levantar a pretensão de ser “a filosofia primeira” à altura do nível de consciência crítica de nossos dias” (OLIVEIRA, 2001, p. 12).

apresentam-se como competências universais decorrentes do reconhecimento do outro. Essas se constituem em lacunas deixadas pela racionalidade moderna que são apontadas e retomadas nas discussões de Habermas.

No campo das teorias educacionais, o contraponto entre uma concepção de educação respaldada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e a concepção filosófica que sustenta a teoria pedagógica das competências, gera uma possibilidade para a reconstrução da segunda, perscrutando suas origens e limites, visando abrir novas possibilidades a uma concepção de educação que se apoia fortemente em procedimentos de produção e aquisição de competências e habilidades, pautadas pela relação meio-fim. Portanto, um modelo educacional estruturado na razão instrumental<sup>15</sup>, fixado no horizonte da aquisição e incremento de saberes práticos e usuais, traduzidos na expressão “saber fazer”. Com isso, a noção de competência é associada ao ordenamento das relações educativas e

passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação de atividades (ou tarefas) em que eles podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (RAMOS, 2002, p.222).

Assim, identificamos um dos primeiros limites inerentes à concepção teórica da educação por competências que é a configuração de educação voltada para um sentido estritamente usual e aplicável do conhecimento, cujo fim está atrelado aos interesses do modelo capitalista e à necessidade de reproduzi-lo socialmente. Essa noção extrapola o campo teórico para materializar-se na organização do currículo e programas escolares constituindo-se no que se entende por Pedagogia das Competências.

Em Habermas, encontra-se a inspiração para a crítica reconstrutiva da pedagogia das competências. Sobretudo, porque sua teoria apresenta bases epistemológicas e metodológicas que permitem incorporar ao processo educativo novas competências fundamentadas em conhecimentos, valores culturais, éticos e estéticos que são legitimados racionalmente em processos dialógicos de entendimento. Nessa linha argumentativa, o núcleo do processo educativo ou de formação do humano, tem como horizonte e critério a ideia de consenso como a nova forma de legitimação epistemológica que pressupõe o uso da competência comunicativa dos falantes com vistas à obtenção do entendimento, preservando assim o

---

<sup>15</sup> “Para os Filósofos da Teoria Crítica, trata-se da razão técnico-científica que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência” (CHAUÍ, 1997, p. 83).

caráter emancipatório no plano da formação humana em seu sentido mais amplo, para além da aquisição de saberes e competências, voltadas estritamente ao desenvolvimento profissional e que reduzem a concepção da subjetividade do educando à operacionalidade instrumental. Por meio dos atos de fala dos participantes revelam-se a diversidade cultural e as especificidades dos envolvidos potencializando o debate, a partir do qual, constrói-se o consenso, fruto do entendimento. Para Habermas, a emancipação é inerente à comunicação, logo, todo o projeto educativo que tem como horizonte a emancipação não pode furtar-se ao fortalecimento da competência comunicativa dos educandos, a fim de torná-los também competentes para o entendimento, e, portanto, capazes de autorreconhecimento. Desta forma, o estímulo às relações dialógicas, ao reconhecimento do outro enquanto sujeito de fala e do reconhecimento de si, são prerrogativas que devem pautar as ações educativas, em todos os níveis.

Nesses termos, todo esforço reflexivo de Habermas volta-se para a Filosofia da linguagem na qual é possível o entendimento das significações linguísticas utilizadas em universos discursivos contextualizados. Nele, o esforço para compreender o sentido de um termo, como o termo “competência”, por exemplo, precisa levar em conta a centralidade da linguagem na produção do discurso e a qualificação dos sujeitos em interação dialógica. Mais do que isso, a reflexão e a reconstrução racional argumentativa são imprescindíveis para a compreensão dos diferentes sentidos do termo competência e para o seu entendimento na esfera educacional, nas recentes reformulações curriculares da educação básica. Portanto, embora o sentido de competência utilizado por Habermas se refira à competência comunicativa e tenha sido pensada para a esfera pública, ela presta-se ao êxito de qualquer relação intersubjetiva que estabelece o diálogo como meio e o consenso como um fim. Nesta dinâmica, a competência comunicativa é desencadeadora de novas competências, que por sua vez extrapolam os limites da esfera instrumental à medida, em que esse caráter pragmático também passa a ser problematizado. Assim, a compreensão e o desenvolvimento dessa competência, permite-nos mobilizá-la para os propósitos interativos que se desencadeiam em múltiplos contextos educativos e para refletir sobre os fins que a educação por competências pretende atingir.

A noção de Competência em Habermas refere-se ao termo genérico de “competência interativa”, utilizado inicialmente por Habermas em texto escrito em 1973 e que, expressa e agrega de forma mais coerente as diferentes dimensões presentes na palavra competência. Segundo Freitag, (2005, p. 53).

O ator “competente” de Habermas, que coordena suas ações e busca o entendimento através da ação comunicativa, é o sujeito autônomo, socializado, comunicativo, (em suma, “descentrado”) cujas estruturas lógicas e de consciência foram se construindo enquanto atuava sobre o mundo dos objetos (interiorização de ações) e interagia com outros sujeitos no mundo social (interiorização ou assimilação da fala e dos pontos de vista dos outros), levando-o a reorganizar (acomodação ) suas estruturas cognitivas.

O sujeito competente para Habermas é aquele que num ato de fala não estabelece um ponto de partida para a elucidação de um determinado conceito, mas reconhece o valor da linguagem como mediadora no processo de formação do próprio conceito que busca entender. Ainda pode-se dizer que “competente” é aquele sujeito que recorre à linguagem para solucionar os problemas decorrentes da própria linguagem na tentativa de reconstruir a base racional dos pressupostos de seus raciocínios em situação de interatividade. Portanto, a competência comunicativa define-se de acordo com o quadro de reconstruções racionais do pensamento de um sujeito e a possibilidade deste vir a empreender raciocínios de caráter pós-convencional que transcende o entendimento do senso comum.

Trata-se de um conceito construtivista do processo de aprendizagem defendido, entre todos, por Jean Piaget, em que o sujeito envolve-se ativamente na resolução de um problema. Portanto, para que a ação comunicativa na qual o sujeito está participando seja exitosa e obtenha o consenso desejado, espera-se que todos os participantes mobilizem um conjunto de competências gerais, cujas habilidades consistem em: expressar-se compreensivamente; dar-se a entender algo; fazer-se compreensível; e compreender-se mutuamente. Todas indispensáveis para que haja o entendimento mútuo em todos os contextos interativos do mundo da vida e, relacionadas à competência mais ampla, a competência interativa, indispensável para as ações intersubjetivas.

A distinção entre as competências propostas pelo referencial curricular e a competência interativa ou comunicativa de Habermas está no trato com que cada uma delas percebe o sujeito. Enquanto a Pedagogia das Competências investe na aquisição de competências gerais e instrumentais, direcionadas a aquisição de saberes usuais, aplicáveis a situações específicas, pautadas estritamente na prática profissional, em Habermas o sujeito é de ação e de fala, e como tal, interage com o outro modificando sua ação e sua fala sempre que reconhecer na fala do outro o melhor argumento. Desta forma, expande-se o universo da ação dialógica ampliando-se também a possibilidade de acordos entre os participantes. A partir da linguagem, através da ação comunicativa afloram as competências individuais, com o reconhecimento e a mediação do outro, nas interações dialógicas que se estabelecem.

A expansão dos limites da pedagogia das competências acontecerá ao instigar a construção/reconstrução de novas competências que extrapolam os horizontes da racionalidade instrumental (com enfoque em saberes usuais) para propor uma racionalidade vital (enfoque na razão comunicativa) que abrange outras esferas de participação (como a política, a educação, a estética e a ética) e de realização, no mundo da vida. Além disso, aprimora a competência comunicativa à medida que a diversidade argumentativa dos participantes qualificados mantém-se e amplia-se por força do reconhecimento do outro como sujeito de fala. Uma vez respeitadas essas condições, os acordos são firmados, observando-se os fundamentos da ética do discurso. Nessa dinâmica aprimora-se não só a competência argumentativa, mas a capacidade do entendimento e do reconhecimento do outro, como condição para os acordos. Por tudo isso, a teoria de Habermas constitui-se no referencial teórico central para as reflexões filosóficas desenvolvidas na elaboração desta tese, sobretudo porque se busca a reconstrução dos fundamentos e do sentido da pedagogia das competências para, a partir deles, encontrar caminhos para superar os seus limites, ampliando suas possibilidades.

#### **1.4 O retorno ao mito para recuperar a força e o potencial interpretativo dos fenômenos do tempo presente**

O esforço interpretativo na busca de sanar as divergências de sentido surgidas em diferentes contextos discursivos impelem, muitas vezes, os intérpretes engajados na busca de um consenso não coercitivo a lançarem mão de recursos que abram as posições inicialmente fechadas dos participantes do diálogo e quebrem de modo radical a tendência à instrumentalização desses discursos. Esse é o caso específico do recurso às narrativas míticas, pois, prenes de significação os mitos nos designam “história verdadeira”, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo (ELIADE, 1972). Diferentemente das interpretações correntes no XIX, que associavam o mito à ficção, apoiando-se numa tradição filosófica que opunha *mythos* e *logos*; ou da tradição religiosa judaico-cristã, que o relegou ao campo da “falsidade” e da “ilusão” por não participarem de nenhum dos Testamentos; os mitos são entendidos há cerca já de um século por um conjunto de eruditos ocidentais (etnólogos, sociólogos e historiadores das religiões), como uma forma de “tradição

sagrada, revelação primordial, modelo exemplar” (Idem). Interessa-nos, portanto, a perspectiva que recebe o mito como “vivo” em determinadas sociedades, conforme Mircea Eliade, ““vivo” no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência. (ELIADE, 1972, p.6). Ainda segundo o filósofo romeno, “compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos.” (Ibidem)

As narrativas que povoaram o mundo mitológico num passado distante, marcam o ponto de partida do esforço originário na tentativa de buscar respostas para os fenômenos vividos, bem como para fornecer modelos coerentes e convincentes para a conduta. As contradições existentes nos mitos provocaram as incursões racionais e hermenêuticas no âmbito filosófico.

O empenho filosófico, na tentativa de reconstrução racional de uma teoria que é polêmica como a Pedagogia das Competências, pressupõe mergulhar na investigação da raiz hermenêutica daquilo que se julgava no passado, como algo alógico e irracional, marca de tempo em que a Filosofia se afirmava como a vanguarda da postura lógico-racional, diante da realidade. Trata-se de redescobrir o interesse pelo mito, considerando o seu potencial interpretativo que recupera a força de uma hermenêutica originária, para compreender o tempo presente. Não é só a Filosofia que retorna ao mito para atualizar a mensagem. “Estranhamente o mito vem interessando às pesquisas de filólogos e antropólogos, literatos e psicólogos, sociólogos e historiadores” (CARNEIRO LEÃO, 2002, p. 193). A estranheza tem origem no testemunho milenar da História que vem acompanhando o esforço do pensamento ocidental por autonomia frente ao mito, justificando que “é na razão que está fundamentada a gênese do pensamento filosófico. É na razão que reside o lugar gerador da verdade” (idem).

Frente à necessidade de preparar o terreno para uma abordagem hermenêutica da Pedagogia das Competências e às especulações da modernidade sobre as relações entre razão e racionalidade, qualificação e competência, julga-se pertinente refletir sobre o interesse filosófico na utilização metafórica do mito. A exemplo dos filósofos existencialistas que buscam na reflexão filosófica recuperar o sentido e a força do valor originário do mito, acreditando que foi a simplificação e redução desse vigor que deu origem ao binômio de razão e irrazão, acredita-se, na liberdade e na abertura da filosofia para refletir sobre essa dimensão originária do mito. Não com a intenção de trazê-lo ao presente com a mesma função que ele tinha no passado, mas, porque,

na liberdade dessa dimensão originária se articulam a verdade da fantasia, a verdade dos sonhos, a verdade da loucura. O juízo já não é o lugar primogênito da verdade. Há verdades, no plural, correlativas ao sentido das diversas intencionalidades. É a liberdade que é a essência da verdade (CARNEIRO LEÃO, 2002. p. 195).

Nessa perspectiva, a dimensão originária do mito, torna possível realocar as condições de fala em horizontes expandidos onde o sentido das diversas intencionalidades é dialogicamente posto em discussão. A verdade não está determinada, não é restrita ao que foi legitimado como tal, mas é sempre construída e reconstruída a partir do sentido das diversas intencionalidades que emergem dos atos de fala e que se estabelecem como verdades mediante o consenso resultante das interações intersubjetivas dos participantes.

A atitude da Filosofia por interessar-se e buscar a reaproximação com a riqueza originária da mitologia a coloca numa situação semelhante a do filho pródigo (CARNEIRO LEÃO, 2002, p. 195) que,

tendo separado para si a razão como parte de sua herança, entregara-se as delícias da racionalidade. E depois de milênios de esbanjamento racional, ela reconhece a sua errância e sente haver dilapidado nas definições lógicas a riqueza originária de seu patrimônio.

A metáfora do filho pródigo abre os horizontes para compreender essa releitura que a filosofia faz do mito, que no fundo é uma revelação da autoconsciência de uma concepção de filosofia que, assim como as ciências, na modernidade, julgava atingir com os recursos da razão uma verdade absoluta, necessária e universal. Com a retomada do mito, os conteúdos de verdade da mitologia, antes desprezados pelo paradigma positivista, passam a ser novamente considerados. Não com o mesmo sentido originário de verdade, mas como recurso metafórico para a compreensão de novos contextos. Ao recuperar a metáfora do filho pródigo, a filosofia está retornando ao mito à procura da verdade da própria filosofia (Idem). Neste contexto, no entanto, o mito assume outro sentido. Ele deixa de ser uma lenda, uma estória sem verdade, para reaver toda a força de sua palavra. “*Ho mythos*, exprime o destino que se lega historicamente à existência. Ele traz e transmite a mensagem do destino que trama as vicissitudes da história dos homens. É este o sentido original: *ho hermeneús*, o mensageiro dos deuses (CARNEIRO LEÃO, 2002, p.195).

O interesse da Filosofia pela utilização de metáforas está relacionado ao fato que ela aplica-se para “desenhar mundos possíveis, e não descrever ou justificar o mundo real aparente. A metáfora é o núcleo hermenêutico da passagem do dizível ao visível e da abertura de novos horizontes compreensivos que permitam a invenção” (BRANDÃO; *In:*

DOMINGUES, 2005, p. 49). A metáfora viabiliza a problematização e atualização de conceitos e interliga aspectos que ficaram de fora daquela essência original, despertando a atividade reflexiva, interpretativa e criadora, religando as coisas num novo contexto. Este é o fundamento e a justificativa para a retomada do mito pela Filosofia enquanto metáfora. A metáfora potencializa e dinamiza o processo reflexivo e interpretativo dos fenômenos tornando-os mais fáceis de serem compreendidos.

#### **1.4.1 O olhar filosófico sobre o que não foi dito no relato do mito de Dédalos e Ícaro. A mobilização das competências instrumentais, na obra de Dédalos**

A escolha do mito de Dédalos e Ícaro para as discussões que seguem não foi feita aleatoriamente. O interesse está relacionado à necessidade de trazer um evento que possa ampliar as possibilidades de compreensão e aplicação do conceito de competência, numa situação dada, ou seja, a percepção de como são mobilizadas as competências na solução de problemas em situações práticas. Portanto, o recorte que tomamos é o que envolve as articulações de Dédalo para alcançar a liberdade que lhe foi cerceada, utilizando-se de competências e habilidades e os conhecimentos práticos adquiridos em outros contextos.

O conhecimento prático é gerado da ação (aprende-se fazendo) e, embora se relacione com o saber teórico e técnico, não se reduz a eles. Esse saber prático é capaz de gerar novos saberes e é passível de ser formalizado, por exemplo, quando certa atividade revela a necessidade de certas capacidades para o seu desempenho e essas ainda não são conhecidas. Na solução de um problema novo elas serão incorporadas como competências a serem construídas no processo de qualificação ou mobilizadas a partir das que foram adquiridas na prática no desempenho do ofício profissional. Esta noção de competência pode ser abstraída a partir da narrativa de Dédalo e Ícaro, personagens da Mitologia Grega, cuja metáfora potencializa a compreensão racional deste sentido de competência para “o fazer”.

O tema “razão” tem sido objeto de estudos de cientistas e filósofos desde que a humanidade passou a utilizar-se dela para decidir e orientar suas ações no decorrer da história. Contudo, a humanidade ainda busca inspiração e estímulo para suas reflexões na sabedoria inerente aos relatos míticos. Os mitos nos ajudam a entender as relações humanas e guardam em si a chave para o entendimento do mundo e da nossa mente analítica. Atemporais e

eternos, os mitos estão presentes na vida de cada ser humano, não importa em que tempo ou local. Por esta razão e em busca de subsídios para o entendimento da problemática das competências em estudo, utilizamos o episódio narrado no mito de Dédalo e Ícaro, um dos clássicos da mitologia Grega, para enriquecer as discussões que envolvem o termo “competência”.

Dédalo era arquiteto, escultor, inventor e mestre artesão<sup>16</sup> muito competente de Atenas que caiu em desgraça por ter assassinado Talo, tomado de inveja por este se sair melhor em suas obras do que ele. Acolhido com amizade pelo rei Minos, de Creta, para não ser preso, Dédalo refugiou-se lá com o filho Ícaro. Foi incumbido por Minos de construir um labirinto para guardar o terrível Minotauro, filho da Rainha Pasifae, mulher de Minos, e de um touro. Minotauro era, portanto, um monstro, metade homem e metade touro, que se alimentava de carne humana. O rei Minos, como castigo pelo fato dos Atenienses lhe terem matado o filho Androgeu, tomou a cidade de Atenas e impôs um tributo anual de sete rapazes e sete raparigas para alimentar o Minotauro. Ao fim do terceiro tributo, Teseu, filho do rei de Atenas, ofereceu-se como uma das vítimas, a fim de salvar a sua Pátria do flagelo que os atingia, matando o Minotauro. Ao chegar a Creta, Ariadne, filha do rei Minos, apaixonou-se pelo jovem Teseu e, com a ajuda de Dédalo, deu ao jovem um novelo de fio que, após matar o Minotauro, guiou o herói para fora do labirinto. Furioso com a traição de Dédalo, o rei Minos mandou-o encerrar, juntamente com o seu filho Ícaro, numa ilha de onde não poderiam fugir sem autorização do rei. Dédalo começou então a imaginar uma fuga. Observou as colinas em torno da ilha e o mar. Terra e mar estavam sob a guarda e a vigilância do rei. Contudo, percebeu que o ar não era vigiado e viu ali a possibilidade de fuga.

Recolheu penas de aves e, unindo-as com cera em galhos de vime, construiu asas para si e para o filho Ícaro. Com a ajuda de Ícaro firmou as asas em seu dorso sentindo-se leve para voar. Testou suas asas sobrevoando ao redor da torre de vigilância retornando para o ponto de partida. Ali construiu para Ícaro um par de asas para que ele também fugisse pelo ar. Recomendou para que se mantivesse distante das águas do mar porque estas encharcariam as penas tornando o vôo impossível. Advertiu-o para que também, não se aproximasse do sol porque a cera derreteria fazendo com que despencasse das alturas caindo sobre o mar. Conseguiu assim voar até uma ilha vizinha, mas Ícaro, entusiasmado com o sucesso da experiência, continuou a voar cada vez mais alto, não dando ouvidos a Dédalo, que da terra o advertia para que não insistisse em voar alto demais, por causa do sol. Como se aproximou

---

<sup>16</sup> A origem etimológica de seu nome denota a significação de “habilidoso”, “astuto” (no sentido da prática de uma arte), “trabalhador especializado”.

demasiado do sol, este derreteu a cera das asas e Ícaro caiu no mar Egeu, afogando-se para grande desgosto de Dédalo, que mais não pôde fazer do que observar e chorar a morte do filho. A ilha onde caiu o corpo do jovem Ícaro, recebeu o nome de Icária”.<sup>17</sup>

Sem desprezar a riqueza de detalhes, a ficção e o simbolismo da mitologia grega e que esta pressupõe a aceitação da “verdade mítica” nos deteremos à análise metafórica da ação que envolve os protagonistas, Dédalo e Ícaro, em seu vôo. Essa narrativa abre possibilidades interpretativas que retomam o sentido hermenêutico originário do mito de ser mensageiro. A mensagem mitológica nem sempre aparece de forma explícita, mas traz um potencial interpretativo sempre renovado.

A abstração racional de uma mensagem fundamentada na crença com a pretensão de convertê-la em verdade, é problemática e provisória. Para despir do caráter sagrado inerente ao mito, a Filosofia utiliza-o como uma metáfora, pela possibilidade ampliada de interpretações e análise dos fenômenos do presente. Assim, ao analisar a postura de Dédalo diante das desafiadoras dificuldades que restringiam sua liberdade, percebe-se que ele busca ser criativo mobilizando os conhecimentos e as técnicas que possuía enquanto construtor, escultor, para solucionar um problema jamais vivenciado e superar um obstáculo que, de outra forma seria intransponível. O fim a que se propõe, ao avaliar o problema que se apresentava a ambos, (Dédalo e Ícaro), é alcançar a liberdade, valor que é inerente ao homem, fugindo daquela ilha. As competências adquiridas em seu ofício possibilitaram incorporar em sua ação os elementos (conhecimentos, técnicas, habilidades, criatividade) necessários para articular uma solução inédita, a um problema também novo.

As competências inerentes à capacidade criativa e de observação possibilitou-lhe estabelecer relações entre diferentes situações num mesmo contexto. Estão atuantes nessa narrativa à medida que Dédalo consegue perceber o espaço aéreo como a única rota de fuga que estava a descoberto do esquema de vigilância de Minos que controlava a terra e o mar. A criatividade fez com que ele descobrisse naquele cenário, ao observar as colinas e o céu, o que poderia ser feito, como e porque fazer. Ao avaliar a situação num contexto universal, pôs-se a juntar os materiais conhecidos de experiências de vida em sua profissão e disponíveis naquele lugar, para a realização de seu intento. Recolheu penas de aves marítimas, cera e varas de junco, com os quais confeccionou as próprias asas e de seu filho Ícaro. A capacidade criativa inerente ao ser humano permitiu-lhe superar a própria natureza, que não lhe deu asas para voar, mas potencializou a capacidade inventiva para criá-las tornando possível voar.

---

<sup>17</sup> Artigo de Apoio “Lenda de Dédalo e Ícaro”, adaptado pelo autor. IN: Infopédia [online]. Dicionário Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$lenda-de-dedalo-e-icaro](http://www.infopedia.pt/$lenda-de-dedalo-e-icaro), acesso 28 fev. 2015.

E o que dizer de Ícaro que não participava de tal criação, limitando-se a reproduzir o conhecimento instrumental do pai? Limita-se a observar e viver aquela experiência momentânea sem compreender o conjunto da obra. Acessa um conhecimento fragmentado e sem sentido por estar alienado ao processo mais amplo de criação, que envolve a mobilização de conhecimentos, técnicas e habilidades, que foram adquiridas ao longo da vida profissional, como a de Dédalo. Aqui é possível aproximar-se de outra das limitações da pedagogia das competências que fica exposta na forma como Ícaro se apropria das recomendações do pai no uso de suas asas. Mais que ímpeto da juventude, muitas vezes causa de decisões imprudentes, ou o sonho do voo, que encanta a imaginação humana a ponto de poder gerar ações desmedidas, esta interpretação foca-se na apropriação acelerada de uma habilidade sem mediação de outras formas de saber que poderiam implicar no sucesso da jornada evitando o fim trágico do jovem Ícaro.

Dédalo, após comprovar através de testes a eficiência de seu invento, põe sobre os ombros suas asas e, alcançando para o filho Ícaro seu par, recomenda-o para que não voasse rente ao mar, nem próximo ao sol, pois o primeiro encharcaria as penas tornando impossível voar e, o segundo, derreteria a cera que fixava as penas e ele cairia sobre o mar. Desta forma, Dédalo recorre a conhecimentos e saberes universais e específicos de seu ofício, articulando-os com seus esquemas mentais e aplicando-os àquela situação particular, mescla em suas recomendações conhecimento, experiência e intuição. Ícaro, no entanto, tem acesso imediato ao uso da aplicação do produto desses saberes, sem poder pesar seus princípios reguladores, que entrelaçados, geravam um conhecimento de amplo espectro da situação. Em outras, palavras, ao jovem Ícaro restava observar as recomendações de seu pai, da melhor maneira possível, sem que pudesse, por si mesmo, elaborar uma estratégia adequada no uso de suas asas, ou seja, faltava-lhe a capacidade de elaborar a síntese necessária desses saberes para usá-las sem que elas se voltassem contra ele próprio.

Esta imagem de Dédalo e de Ícaro nos remete a duas formulações do sentido de competência que se aplicam ao entendimento de seu significado. O primeiro foi formulado por Berguer Filho (1998) e citado por Ramos (2002, p.163) que afirma:

Entendemos por competência os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas aos saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer.

A postura de Dédalo na solução do problema revela esta capacidade de articulação, tanto de elementos de caráter cognitivo e psicomotores, (ao definir os materiais e organizá-los de acordo com as características e a função de cada um) quanto dos saberes teóricos e das experiências acumuladas de suas vivências.

A segunda formulação, com o mesmo significado, enuncia:

Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (Idem, p.11).

Aparece nesse enunciado, de forma clara, a relação de interdependência entre as categorias “competências e as habilidades”, onde as habilidades para “o fazer”, dependem do anterior desenvolvimento das competências a ele relacionadas e, por sua vez, novas competências poderão emergir das habilidades, o “aprender fazendo”.

A postura de Ícaro, na narrativa mitológica, abre possibilidades reflexivas em igual nível. Vislumbrado com a liberdade em poder voar, Ícaro ignorou as recomendações de Dédalo e voou em direção ao sol. Quando o sol derreteu a cera que fixava as penas em suas asas, Ícaro caiu no mar e morreu afogado. As habilidades para voar sem as competências para administrar e orientar-se no próprio vôo não lhe garantiram a concretização da realização do plano, que não era o seu, ou seja, libertar-se da prisão. Da mesma forma e fazendo a transposição metafórica possível, a ênfase ao saber fazer, atribuída pela pedagogia das competências à educação, sem o aprofundamento teórico que o sustenta, levaria antes de tudo a um “fazer alienado”, a um voo orientado pelo “brilho” do mercado.

O desfecho desta narrativa remete à reflexão sobre duas formas de utilizar a razão: Por um lado a razão instrumental que se reproduz, no “fazer” repetitivo, segmentado, descontextualizado, representado por Ícaro que apropria-se de forma equivocada e fragmentada de um conhecimento que não é seu, perdendo de vista os fins de sua ação, por desconhecer princípios gerais orientadores dos saberes e fazeres envolvidos. De outro lado, a razão instrumental sistematizada, centrada, contextualizada, mobilizando conhecimentos e técnicas que resultam em desenvolvimento de habilidades e novas competências para “o fazer”, com vistas a um objetivo concreto: conquistar a liberdade. A ação de Dédalo tinha um propósito, um significado: Libertar-se da prisão. Neste particular, a narrativa nos traz elementos para justificar a necessidade da razão instrumental, sem a qual não supriríamos

nossas necessidades materiais e de sobrevivência, no entanto, se utilizada de forma ambiciosa e irresponsável, sem consciência clara do que se pretende, ela produz efeitos indesejados, a irracionalidade.

Considerando as inúmeras interpretações que poderão emergir dessa imagem, pode-se também, fazer uma analogia com as ambições ilimitadas da ciência no contexto da modernidade. Quando o homem, a exemplo de Ícaro, deixou-se levar pela ambição e lançou-se sobre a natureza, levado pela euforia de que tudo poderia resolver, perdeu-se de vista a própria humanidade como parte desta natureza, sem avaliar as conseqüências nefastas de sua ação sobre ambas. Por sua vez, Dédalo representaria a racionalidade moderada, fundamentada, reflexiva, cautelosa, dialógica, criativa, sustentável, que tem como fim interesses concretos, realizáveis. Representa o uso da razão de forma sistematizada, objetiva, sustentável. O que deixa evidente a necessidade das competências instrumentais para atender às necessidades existenciais, mas não a sua hegemonia.

A narrativa mitológica em questão é fértil para as reflexões sobre a formação por competências à medida que serve de alerta para esta que põe como foco central a competência instrumental para “o fazer”, que foi instituída no ordenamento curricular da educação por competências. Conforme Fagundes (2013, p. 15), “a experiência prática e o *saber fazer*, constituído na forma de competências para treinar/ensinar, configuram a nova acepção de prática em voga, nas idéias de formação de professores, via diretrizes curriculares”. Conseqüentemente, ao professor em seu processo formativo, caberá adquirir as competências que, no exercício da docência terá de construir com seus alunos. Competências gerais e específicas que são requisitadas pelo mundo do trabalho e que são forjadas no processo formativo, mas também no decorrer do desempenho de um ofício. Dédalo, na busca de solução para um problema inédito, articulou as competências, os conhecimentos e as técnicas específicas de seu ofício de arquiteto, escultor e construtor, para desenvolver um produto que servisse de meio para reconquistar a liberdade perdida, para si e o filho Ícaro.

As competências adquiridas por força do ofício, possibilitaram a Dédalo obter sucesso em sua investida canalizando para o desempenho de seu voo habilidades e competências, desenvolvidos em múltiplos contextos. Por sua vez, Ícaro, alienado do processo de criação e construção de seu par de asas, desfruta de forma irresponsável e equivocada do saber de outro, limitando-se a reproduzir o esforço para manter-se no ar às custas do conhecimento, das competências e habilidades de seu pai. Suas habilidades restringem-se a seguir o ritmo de seu pai, porém, num voo sem sentido, que se esgota em si mesmo e, por desconhecer os

fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, vislumbra o sol como horizonte, porém, sucumbe sobre o mar.

No próximo capítulo, apresentam-se os diferentes significados e contextos em que foi empregado o termo competência até firmar-se no contexto educacional, no sentido em que foi apropriado pelas DCNs.

## **2 GÊNESE E SIGNIFICADO DO TERMO COMPETÊNCIA: A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

Este capítulo enseja uma discussão em torno da hermenêutica do termo competência e os desdobramentos dele até ser apropriado no contexto da educação. Contudo, para compreender o percurso e os desdobramentos etimológicos do termo no contexto onde foi utilizado, trazemos uma breve contextualização da organização da sociedade contemporânea a partir da relação histórica que existe entre educação e trabalho e que estão atreladas as políticas econômicas e sociais do século XX.

Os eventos como a globalização econômica e a expansão das ideologias neoliberais, criaram um novo cenário para a sociedade contemporânea, definindo qual o lugar do poder nessa configuração de sociedade global, onde o mercado assume o protagonismo, influenciando a relação do Estado com o trabalho e a educação e, conseqüentemente, adequando as diretrizes educacionais, de acordo com os interesses do mercado. Trata-se de uma dinâmica que reduz a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico (CORRAGIO, 1996).

O modelo econômico capitalista passou por profundas reformulações no final do século XX e início do atual. O Estado organizado de acordo com a doutrina econômica do capitalismo liberal entrou em crise e passou por uma reforma em sua base doutrinal, adaptando-se a nova conjuntura econômica de alcance global com a criação do Estado de Bem-Estar Social.

O Estado de Bem-Estar Social, “era um projeto cogente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas após a tensão social, econômica e política do período entre guerras” (VICENTE, 2009, p.123-124), em torno do qual, muitos países capitalistas estavam ordenados<sup>18</sup>, entra em crise a partir da década de 1970, com o modelo

---

<sup>18</sup> Os países alinhados pela ordem política e econômica denominada como Estado de Bem Estar procuravam estabelecer relações profundas entre o desenvolvimento social e desenvolvimento econômico, através de estratégias de ação no campo político. Essas estratégias propunham basicamente o pleno emprego para aumento da renda, do consumo e da produção. Essa distribuição de renda poderia dar-se de forma direta e indireta: diretamente, através da política salarial e do projeto de pleno emprego; e indiretamente, através dos serviços sociais, políticas públicas como de aposentadorias, pensões, seguro desemprego, provisão de bens e regulamentação das condições de trabalho (leis trabalhistas fundamentalmente a cargo do Estado).

econômico capitalista apresentando fragilidades, cujas conseqüências geravam desemprego, alta da inflação e recessão econômica. É nesse contexto que surgem os discursos “neoliberais”<sup>19</sup> responsabilizando o Estado de Bem Estar pela descapitalização do setor privado, reduzindo suas capacidades de poupança e investimento. Ao inflacionar a economia com suas políticas sociais que deslocavam recursos públicos de setores produtivos para setores improdutivo (políticas de assistência social) a “saúde econômica” do Estado e do setor produtivo privado, entram em colapso. Para o neoliberalismo, quando o Estado retira os investimentos do setor produtivo para amparar setores sociais improdutivo, ele amplia o número de assalariados improdutivo que vivem a mercê dos produtivos. Situação semelhante ocorre quando os burocratas, com estabilidade no emprego, ao acomodarem-se em cargos públicos Estatais, eliminam as possibilidades de uma necessária competitividade, capaz de dinamizar a produtividade, tanto no setor público quanto no privado.

O desdobramento das reformulações políticas e econômicas que envolvem o modelo capitalista precisa ser compreendido profundamente porque a relação entre trabalho e educação também foi influenciada, iniciando um novo debate sobre as políticas educacionais para o século XXI cujas reformas merecem ser analisadas. Para tanto, a retomada de alguns eventos históricos que envolvem o mundo ocidental, são esclarecedores.

A Segunda Guerra Mundial deixou a economia ocidental devastada e, na tentativa de reerguê-la, o bloco dos países capitalistas<sup>20</sup> implantou uma nova ordem estatal chamada de Estado de Bem-Estar Social, ou simplesmente Estado Social. Este modelo tinha como finalidade enfraquecer os movimentos de trabalhadores que lutavam por melhores condições de vida e atender as necessidades do capital que buscava alternativas para a construção de uma nova ordem econômica mundial para fazer frente aos países do bloco socialista mundial.

A Inglaterra já vinha implantando medidas assistenciais, como seguro nacional de saúde e sistema fiscal progressivo, desde o início do século XX. Mas foi nas décadas de 1920 e 1930 que o Estado interveio na produção e distribuição de bens, com forte tendência ao Welfare State (Estado de Bem-estar social). As bases teóricas do Estado de bem-estar social (BOBBIO, 2000) foram desenvolvidas pelo inglês John Maynard Keynes (1883-1946) na década de 1930, na sua obra *Teoria Geral do emprego, do juro e da moeda* (1936) e foi

---

<sup>19</sup> É pertinente registrar que o que vivemos no final do século XX foi apenas uma revitalização do tradicional liberalismo que de novo não tem nada, descaracterizando o termo neoliberalismo, como sendo um novo liberalismo.

<sup>20</sup> Formou-se dois blocos políticos e econômico divergentes; o Primeiro capitaneado pelos Estados Unidos que defendia os interesses do capitalismo e o segundo, liderado pela antiga União Soviética, liderados pela Rússia, em defesa dos interesses do comunismo.

gestada durante a crise econômica dos Estados Unidos em 1929, consolidando-se lá e, em outros países europeus, no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Esta nova ordem Estatal tinha como característica fundamental a intervenção do Estado nas atividades econômicas, rompendo com um dos princípios básicos do Liberalismo Econômico que rejeitava qualquer intervenção do Estado em assuntos econômicos. Contudo, a nova organização permitia ao Estado intervir nas atividades econômicas, regulando-as, subsidiando-as, executando grandes investimentos e obras, redistribuindo rendimentos, tendo em vista, teoricamente, o bem-estar dos cidadãos (BOBBIO, 2000). No âmbito social e para fazer jus ao compromisso de ser Estado de Bem-Estar Social, os capitalistas modernos propunham um mínimo de bem-estar: moradia digna, educação básica pública, assistência à saúde, transporte coletivo, lazer, trabalho e salário e seguro-desemprego. Acreditava-se que a manutenção da economia se dava pelo trabalho remunerado, incentivo ao consumo para manter a produção sempre elevada. Configurou-se então, (ARANHA, MARTINS, 2009) a “cidadania do consumidor” entendida como um mecanismo de mercado para onde mais tarde será direcionado o poder, com o neoliberalismo.

Análises dessa situação, tomando por referência economistas como Friederich Von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), dão conta que a crise tinha como causa os excessivos gastos do Estado com políticas sociais, o que gerava déficits orçamentários, mais impostos e, conseqüentemente, o aumento da inflação (BOBBIO, 2000). Percebeu-se que a política social estava comprometendo a liberdade do mercado e a liberdade individual, que são princípios fundamentais do liberalismo. O bem-estar dos cidadãos deveria ser provido por cada um já que o Estado tinha muitos gastos com saúde e educação pública, com previdência e apoio aos desempregados e idosos. A forma de diminuir tais gastos seria apresentada com a defesa do Estado mínimo.<sup>21</sup> Nasceu dessa maneira, o que se convencionou chamar de Estado Neoliberal, cuja ação restringe-se a policiamento, justiça e defesa nacional, sem que isso implique num enfraquecimento da atuação do Estado, pois segundo os preceitos da doutrina Neoliberal, o Estado se fortalece na medida em que reduz os seus gastos, na medida em que reduziria, por sua vez, os encargos sobre os contribuintes (BOBBIO, 2000).

Os governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, foram os pioneiros a adotar a nova palavra de ordem. Mesmo assim, não de forma plena, pois o Estado não deixou de intervir, mantendo orçamentos militares altíssimos e muitos gastos para amparar as grandes empresas e o sistema financeiro. Os setores que mais

---

<sup>21</sup> Propõe-se a volta ao antigo liberalismo, com o mínimo de intervenção estatal na vida das pessoas.

perderam com a “nova” forma de liberalismo foram aqueles que beneficiavam mais diretamente os trabalhadores e os setores marginalizados da sociedade, como assistência social, habitação, transportes, saúde pública, educação, previdência e direitos trabalhistas.

O argumento dos neoliberais para enxugar a máquina administrativa do Estado, além dos gastos exagerados praticados com benefícios sociais, relacionava-se à necessidade de agilizar as tomadas de decisões no mundo dos negócios, ampliando os espaços de atuação da iniciativa privada que buscava se expandir cada vez mais, cobrindo justamente as áreas deixadas agora de lado pela ação estatal. Os valores capitalistas foram reforçados apresentando como fundamental o individualismo, a livre iniciativa, o livre mercado, a empresa privada e o poder de consumo como indicativo de realização pessoal.

A consequência da adoção desta doutrina para o Estado foi a influência cada vez maior das grandes corporações produtivas e financeiras nas políticas de Estado diminuindo o poder político estatal e transferindo-o para a economia, para o mercado. Segundo Ianni (2004, p. 313), “o poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional”. Em síntese cria-se o “Estado mínimo” que estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Abre-se o caminho para as privatizações, para a crescente competitividade e lucratividade, tendo em conta não só os mercados nacionais, mas os regionais e mundiais, consolidando o fenômeno da Globalização econômica que já estava em franca expansão (IAANI, 2004). Uma gama de direitos reconhecidos como básicos no tocante aos cidadãos, recebe motivação legal por parte do Estado, mas seu provimento passa a ser feito de maneira indireta, através da atuação da iniciativa privada.

Nos países subdesenvolvidos da América Latina proliferavam-se diferentes formas de organização Estatal e governamentais, implantadas por meio de golpes militares, desencadeando regimes ditatoriais. Neles, o poder político era centralizado e sob o ponto de vista econômico favoreciam-se os grandes grupos econômicos, multinacionais e transnacionais com a promessa de promover o desenvolvimento e o progresso, buscando o financiamento no Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. O Banco Mundial, de acordo com Soares (1996, p. 15) “exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial”, não só pelo financiamento e o alcance de sua atuação, mas também “pelo caráter estratégico que desempenha no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural”. No entanto, a avaliação que se faz, passadas algumas décadas de sua atuação, é negativa, pois “o Banco Mundial financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e socialmente perverso, que ampliou a

pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente” (SOARES, 1996, p.17).

Na década de 1970, com a crise mundial do petróleo, surgiu a necessidade de uma nova mudança na organização do Estado. No cenário social os Estados Unidos e os países europeus enfrentavam o problema de desemprego crescente, movimentos grevistas se intensificavam em toda a Europa e o endividamento aumentava nos países em desenvolvimento, de forma incontrolável. Por sua vez, as empresas multinacionais desejavam expandir-se e contavam com o auxílio político dos governos locais. Na mesma década, era marcante a crescente influência das teorias monetaristas neoliberais que, nas décadas seguintes, iriam conquistar a hegemonia na condução de políticas globais, “constituindo-se no alicerce ideológico que vem fundamentando a atuação do Banco Mundial e do FMI” (SOARES, 1996, p. 20). Nesse período, o Banco Mundial estendeu financiamentos, sobretudo aos estados e empresas privadas dos países “em desenvolvimento”. Serviu também como instrumento político de economia de mercado contra as tendências reformistas ou estatizantes (ARRUDA, 1996).

Na década de 80, com a crise de endividamento que assolava os países subdesenvolvidos, o Banco Mundial assume uma postura de credor inflexível e ao mesmo tempo passa a ser um instrumento dos outros credores para influir no ajustamento das economias dos países devedores impondo-lhes a prioridade de pagamento da dívida externa (ARRUDA, 1996). O Banco Mundial e o FMI estabeleceram condições aos avais dados aos planos de estabilização e ajuste macroeconômico, bem como, aos novos empréstimos a serem concedidos aos devedores. Dessa forma, as instituições financeiras multilaterais credoras, assumem o poder de planejar e definir as políticas de estabilização, crescimento e desenvolvimento socioeconômico do Estado, (ARRUDA, 1996, p. 43), dentre as quais as políticas e exigências educacionais. Contudo, seus esforços de financiamento da educação são simbólicos e compensatórios porque, conforme Pereira, “para o Banco Mundial, há a concordância de que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais” (PEREIRA, 2009, p. 60).

A contribuição mais expressiva do Banco Mundial não é financiar a educação, mas assessorar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. No entanto, dependendo das condições em que se encontra o processo de reestruturação econômica do Estado, o que aparece como assessoria passa a ser regulação da política educacional, inculcando nela, os valores e critérios de mercado, como a descentralização, a eficiência e a competitividade. Para isso, o Banco está determinado a

induzir os sistemas de educação à descentralização para que os insumos educativos sejam aplicados de forma eficiente, de acordo com as condições locais e sem a influência de setores tradicionais de sindicatos de professores, burocratas do governo central ou associações de estudantes de cursos superiores (CORAGGIO, 1996, p. 100).

As decisões descentralizadas na educação, para o Banco Mundial, segundo Coraggio (1996) tem como objetivo desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e no nível secundário inferior, porque o Banco sabe que isso contribuirá para satisfazer a demanda por “trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades” (CORAGGIO, 1996, p. 100). Ao considerar escassos os recursos públicos que os governos dispõem para financiar a educação, orienta para que haja a realocação de recursos do ensino superior e técnico para a educação básica, onde se concentram aqueles alunos que, estando capacitados para aprender, não podem pagar pela sua educação (CORAGGIO, 1996). Ao investir os limitados recursos na educação básica estaria atendendo a um objetivo social de reduzir a pobreza, aumentando a capacidade de trabalho, único recurso dos pobres, através da educação. Assim, quanto maior o endividamento do Estado com o Banco Mundial, maior as exigências e a influência dele nas políticas públicas da educação para que se assegure a capacidade de qualificação e reprodução da mão-de-obra para o mercado produtivo.

No Brasil, o esforço para organizar o Estado de acordo com a ideologia neoliberal iniciou com o governo de Fernando Collor de Melo, no período de 1990 a 1992, quando as primeiras privatizações foram realizadas e atingiu seu auge no governo de Fernando Henrique Cardoso, do partido PSDB, no período de 1995 a 2003.

A educação brasileira não só foi influenciada pelas idéias políticas e sociais neoliberais, mas também passou a ser vista no mercado como oportunidade de investimento pela iniciativa privada, pois à medida que os governos priorizam a educação básica ele limita sua participação nos outros níveis abrindo oportunidade para que a iniciativa privada invista no setor. A educação superior passa a ser um negócio lucrativo no segmento da educação que surge num espaço em que o Estado diminui sua presença. O mercado passa a ditar as regras sob a supervisão do Estado. Para o Estado a educação é avaliada como custo ao passo que para a iniciativa privada é uma oportunidade de negócio, um investimento.

Em função da Globalização econômica, as relações da educação com os contextos econômicos, tornam-se próximas. Cabe à educação formar os recursos humanos, o capital humano, que são fundamentais para o desenvolvimento econômico e político da sociedade por manterem a produção em permanente atividade. “A educação passa a ser fundamental, tanto

para a modernização da economia e da sociedade quanto para o desenvolvimento humano” (OLIVEIRA, 2006, p. 111).

Na tentativa de recompor a hegemonia capitalista e atender as novas formas de organizar a relação capital-trabalho,

as instituições formadoras voltam seus objetivos para racionalizar, adequar e otimizar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado, levando educando e educador a relacionar vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica (PEREIRA, 2009, p. 58).

Assim a educação apresenta-se como progressista dentro da lógica de mercado, mas seus argumentos são conservadores, pois “apontam para a construção de um ideário neoliberal, reprodutivista e alienador” (OLIVEIRA, 2006, p. 112).

O interesse neoliberal pela educação é tão grande que, instituições globais que financiam a produtividade, como o Banco Mundial e o FMI, exigem o monitoramento e a constante avaliação da qualidade da educação, mediante instrumentos que possibilitam medir o desempenho dos alunos em relação aos índices fixados como parâmetros mundiais e que são postos como indicadores de uma educação de qualidade. Portanto, “a qualificação do capital humano passa a ser uma exigência do sistema econômico, tendo em vista que a força de trabalho tende a controlar processos mais complexos” (OLIVEIRA, 2006, p. 111), na relação capital-trabalho. Além disso, ela é considerada fundamental, tanto para a modernização da economia e da sociedade quanto para o desenvolvimento humano, a vivência da cidadania e a participação autônoma dos atores sociais.

É nessa perspectiva, e no seguimento deste contexto histórico, que vemos o discurso que fundamenta a noção de competência aproximar-se das políticas educacionais no Brasil. Mas para que o entendimento desta relação esteja colocado de modo sólido, abordaremos agora a relação entre trabalho e educação e a noção de qualificação, para depois tratarmos do deslocamento desta noção para a de competência.

## **2. 1. Trabalho e Educação: a qualificação do trabalhador em função do ofício a ser desempenhado**

O mundo do trabalho é o cenário no qual se configuram as demandas de formação profissional para atender as necessidades do setor produtivo, em diferentes setores da economia. Por essa razão, construiu-se ao longo da história um vínculo entre educação e trabalho pelo qual se espera da escola que ela supra as necessidades de qualificação do trabalhador através do desenvolvimento de competências compatíveis com as funções e com o conhecimento técnico empregado nelas. Por isso, a aplicação do termo competência no contexto educacional tem como gênese a relação histórica entre trabalho e educação, identificada ainda na Idade Média com o conceito de “*ars mechanica*” e intensificada com o advento da racionalidade moderna, do capitalismo e com a expansão da industrialização, determinando profundas mudanças na sociedade moderna (RAMOS, 2002). Esses fatores de desenvolvimento repercutiram na divisão do trabalho e na exigência cada vez maior de qualificação do trabalhador para tarefas cada vez mais complexas e especializadas. Não sem razão, a respeito dessas mudanças Arroyo (1991, p. 177) enfatiza:

A redefinição e a adoção do conceito de competência como paradigma para a formação do trabalhador constrói-se a partir de mudanças ou ajustes que se desenvolvem nos processos de valorização e acumulação do capital com a introdução de novas tecnologias e modos de organização e gestão do trabalho.

A partir dessas ocorrências e com a reestruturação social das profissões, a questão sobre a formação do homem passou a fazer parte dos debates sobre educação e o conceito de qualificação passa a ser central na relação educação-trabalho, adquirindo importância maior do que o diploma (RAMOS, 2002). A relação de produção da própria existência por meio do trabalho inaugurou uma nova forma de relação entre o homem e a natureza, homem e seu semelhante, incrementando relações econômicas e sociais que estão presentes na sociedade capitalista.

A formação humana<sup>22</sup>, por sua vez, foi-se adequando às múltiplas formas que toma o trabalho (RAMOS, 2002) numa sociedade capitalista, reafirmando a concepção de homem como um ser histórico-social e compreendendo tal processo de formação como um processo histórico e contraditório (a partir da relação trabalho-educação) por meio do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais participam. Valores como o individualismo e a competitividade foram intensificados na vida social, provocando mudanças comportamentais, também na educação. A educação dá sua resposta às exigências

---

<sup>22</sup> “Processo de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência” (RAMOS, 2002, p. 45).

do mundo do trabalho educando (qualificando) o adulto para o trabalho e, quando não o faz, é responsabilizada por isso.

As transformações nas estruturas sociais provocadas pelo advento desse modo de produção capitalista, consolidado pelo processo de industrialização, ao mesmo tempo em que intensificou a divisão e a especialização do trabalho, provocou mudanças radicais na educação. O ensino, que durante as aristocracias constituía-se num atendimento individualizado no contexto familiar, desloca-se para espaços coletivos como as escolas, ao longo do século XVIII, expandindo seu alcance significativamente. Com o surgimento da Ciência Moderna e do Estado Moderno, havia a demanda de novos saberes e novos conhecimentos. A educação assume importância fundamental no processo de laicização do saber, da moral, da natureza e da política. A partir daí,

a educação moderna vai se configurando nos novos confrontos sociais e políticos ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (RAMOS, 2002, p.30).

A educação reafirma o seu papel político, estando a serviço do Estado para a organização social, econômica e moral da sociedade, designada a harmonizar, qualificar e homogeneizar as relações sociais e de trabalho.

Nos séculos XVIII e XIX, a educação encontrava-se fortemente vinculada a um pensamento de corte humanista, como pré-condição para a participação política do homem comum, e à concepção filosófica racionalista que, atrelando as finalidades da educação ao campo da economia política, defendia a educação dos trabalhadores como mecanismo indispensável para superação dos obstáculos que atrasam o progresso econômico. O conhecimento adquire um novo sentido e passa a ser instrumento de dominação e controle da natureza e dos seres humanos. O homem, a serviço de uma nova racionalidade científica, lança-se sobre a natureza “atormentando-a,” em busca de seus segredos para dominá-la e transformá-la (CHAUÍ, 1997). Dessa postura nasce a concepção de razão instrumental. A organização do processo de trabalho passa a ser científica e fundamenta-se em conceitos da psicologia e da economia, a partir dos quais é possível exercer um controle do trabalho humano sob todos os aspectos, a fim de maximizar a produtividade e consequentemente, o lucro. A ciência deixa de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. Assim, no final do século XVIII, o

projeto burguês para a educação do trabalhador inclinou-se à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria, enquanto que a educação para a cidadania e a educação de caráter geral, clássico e científico, destinou-se à formação das elites dirigentes (RAMOS, 2002).

A razão iluminista<sup>23</sup> considera que as diferenças sociais decorrem de diferenças de capacidades, portanto, a educação tem o papel de libertar o homem de si mesmo, da própria ignorância (com instrução) enquanto que, para o racionalismo ilustrado, a centralidade da educação e da racionalidade apresenta-se como condição do homem histórico e político.

A revolução industrial produziu o fenômeno de urbanização alimentado pela migração em massa de trabalhadores desqualificados que se deslocavam do campo para a cidade, em busca de um trabalho na indústria. A utilização de um conjunto de técnicas básicas pelas indústrias, geradora de diferentes produtos, exigia que os trabalhadores dominassem conhecimentos e habilidades gerais a serem mobilizadas em qualquer trabalho e para o mundo da vida. Como a aprendizagem de tais capacidades não poderia ser desenvolvida durante a jornada de trabalho e no local de trabalho, essa atribuição foi, aos poucos, transferida para as escolas que assumiram, além do papel de socialização, também o de transmissão do saber técnico que evolui para a formação profissional, relacionado ao domínio de um ofício, cujos parâmetros mínimos exigidos para definir o perfil do trabalhador são indicados pelos empregadores. Contudo, do ponto de vista da formação, “as profissões são classificadas pelo nível de complexidade”, sendo que este indica também “o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas” (RAMOS, 2002, p. 34).

A racionalização do sistema produtivo, com a implantação do modelo Taylorista-Fordista<sup>24</sup> na linha de produção industrial, trouxe reflexos ao modo de organizar o ensino em seus múltiplos espaços, principalmente, na formação do técnico, no contexto de trabalho em que se deu a formação dos operários qualificados. Foi neste contexto que o termo qualificação ganhou sentidos diversos. Contudo, segundo RAMOS (2002, p.34), “o uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visam a identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo”. Em síntese, trata-se de definir qual qualificação<sup>25</sup> é necessária para que o operário ocupe determinado cargo. Nessa formulação, o termo qualificação é tomado como

<sup>23</sup> Expressão que os Frankfurtianos como Adorno, Marcuse e Horkheimer utilizam com o sentido de razão instrumental (CHAUÍ, 1997, p.283).

<sup>24</sup> Modelo científico de racionalização da produção, introduzindo a produção em série, visando ao aumento da produção, à eliminação do desperdício de tempo, eliminando movimentos desnecessários e diminuindo os custos de produção.

<sup>25</sup> Aqui o termo qualificação é associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional.

capacidade para desempenhar determinadas funções no contexto do trabalho, pelo conhecimento técnico-operacional que se adquiriu para cada função. Por outro lado, o termo relaciona-se ao nível de saber acumulado que uma profissão demanda de um trabalhador que pretende exercê-la. A qualificação do trabalho também se associava ao potencial das relações técnicas e sociais de elevar o conhecimento do trabalhador, tanto de ordem explícita quanto tácita, caracterizando com isso o valor polissêmico do termo qualificação.

## **2.2 O deslocamento do sentido do termo “qualificação” para o termo “competência”**

A pesquisadora Marisa Ramos, em sua obra *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação* (RAMOS, 2002), faz uma abordagem sobre o modelo de competências e aponta as transformações recentes do capitalismo econômico ao alinhar-se com a doutrina neoliberal, como causa do deslocamento conceitual da qualificação para competência.

O termo qualificação está associado à formação recebida inicialmente em todas as profissões, servindo de referência para a classificação dos empregos por ser um conceito de abrangência social e uma condição para o ingresso em todas as profissões. As competências, por sua vez, aparecem destacando atributos individuais do trabalhador que não estão associados diretamente à formação inicial e podem não estar vinculados às práticas cognitivas dos trabalhadores nem ser representados pelas classificações profissionais ou pelo aparato burocrático dos certificados. Contudo, as competências poderão ser adquiridas em múltiplos contextos, em empregos anteriores, estágios, formação continuada, atividades lúdicas de interesse público fora da profissão (RAMOS, 2002). Por serem frutos de produções de conhecimento, saberes e experiências individuais, não poderiam ser postas como fins universais a serem alcançados por todos os indivíduos. A universalização das mesmas competências desconsiderando as diversidades individuais produz a fragmentação do conhecimento (pois alguns aprendem mais, determinados conhecimentos e irão atuar num mercado onde há exigência de especialização enquanto os que aprendem menos, igualmente serão absorvidos em tarefas em que não há exigência de especialização, em setores de produção em massa). É a massificação enquanto cultura de trabalho voltada para a produção em massa. No contexto do trabalho, as competências são consideradas referência para estruturar e organizar o trabalho a partir de procedimentos de avaliação e de validação do

desempenho profissional em relação às novas conjunturas do mercado e das mudanças tecnológicas. Portanto, o processo de avaliação de desempenho no trabalho efetua-se por referência à instituição escolar, mesmo que separando radicalmente dela e considerando sempre que “o diploma é um título definitivo enquanto que a validação das aquisições profissionais – competência - é sempre temporária (TANGUY & ROPÉ, 1997), pois, renovam-se, permanentemente, para adaptar-se às conjunturas do mercado e às novas tecnologias do setor produtivo.

Por ser uma definição sempre provisória, o termo competência “é objeto de abordagens muito variadas em função dos campos disciplinares que a evocam. “(...) o campo da educação, sugere, no entanto, uma abordagem específica de tal noção” (JONNAERT, MUSSADAK, DEFISE, 2010, p. 68). Mesmo assim, verifica-se que há duas tendências interpretativas do termo, uma ligada à teoria do sujeito e outra vinculada à teoria da ação.

Como apontado acima, a primeira tendência interpretativa da noção de competência é fundamentada na Psicologia. Nela, a noção de capacidade tem um sentido geral de potencialidade e evoca o mérito ou o talento de alguém. Portanto, as capacidades aparecem como gerais e polivalentes. Na segunda noção o termo competência, evoca a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e do saber-fazer num dado campo ou domínio. As competências são específicas e relativas a comportamentos determinados (RAMOS, 2002).

No primeiro caso, ela está presente na formação profissional e nos remete a uma revisão das políticas e teorias educacionais para encontrar, na perspectiva do epistemólogo Jean Piaget, a concepção de educação como desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Nesse contexto, o construtivismo parte da ideia de potencial latente no aluno, a ser estimulado pelo professor, por diferentes meios, para que possa mediar a construção das competências individuais. Sob o enfoque psicológico, a ênfase não estaria na aquisição de competências universais, mas na valorização das competências individuais existentes em cada indivíduo enquanto potência.

No sentido epistemológico, a psicologia concebida por Piaget centraliza o conhecimento na ação do sujeito sobre o objeto superando desta forma, as teorias empiristas (por exemplo, o behaviorismo) e as teorias inatistas (por exemplo, o gestaltismo). Para os teóricos empiristas, o conhecimento tem origem e evolui a partir da experiência que o sujeito vai acumulando, acreditando assim, que o homem é produto do ambiente. (GOULART, 2001). Para Piaget, o homem é uma totalidade biológica que se esforça para a manutenção do todo, por mais que haja permuta constante entre o sujeito e o meio. Tudo se passa no sentido de manter a unidade, ou ainda, o equilíbrio. Essa concepção de homem se integra às chamadas

teorias interacionistas que explicam o conhecimento, mediante a participação, tanto do sujeito do conhecimento, quanto dos objetos do conhecimento, o que resulta não só na organização do real, como também na construção das estruturas cognitivas do sujeito. Neste sentido, a perspectiva piagetiana é uma tentativa de superação da unidirecionalidade dos estudos do desenvolvimento, que ora ressaltam a importância do indivíduo e esquecem o contexto, ora valorizam o contexto e colocam em segundo plano o papel ativo e intencional do sujeito, como acontece na pedagogia das competências. No entanto, trazer para a discussão a questão epistemológica é adentrar nas discussões acerca do paradigma da consciência, vinculado às teorias do sujeito, e que pressupõem que o conhecimento se dá pela relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento ou entre sujeitos e sujeitos. Nele a consciência é o elemento via pelo qual se chega a conscientização ou alteração das estruturas e/ou das condições hostis existentes entre o homem e a natureza (MEDEIROS, 2008). A perspectiva de nossa discussão situa-se, no entanto, no paradigma da linguagem, tendo por base as ações orientadas ao entendimento, ao moldes da teoria da ação comunicativa, na qual o sujeito é dialógico, fixando-se portanto na estrutura intersubjetiva. É, nesse contexto que nos predispomos a discutir a Pedagogia das Competências, para que possa, pela ênfase no entendimento, buscar a superação do limite instrumental presente nessa pedagogia e garantir a autonomia crítica e reflexiva de todos e de casa um (MEDEIROS, 2008).

Ainda na discussão da interpretação da noção de competência sob a perspectiva piagetiana, convém ressaltar que talvez a fragilidade de seus supostos teóricos, e com isso das concepções pedagógicas que nelas se apoiam, esteja no fato de limitar-se à relação sujeito-objeto, como fundamento estrutural de seu esquema epistemológico, isto é, permanecer ancorada no paradigma do sujeito ou com isso nos supostos orientadores da epistemologia clássica, quando na dimensão filosófica já avançamos para a virada linguística.

### **2.2.1 A inserção da interpretação psicologista da noção de competência nos documentos oficiais**

Em termos de políticas educacionais, foi na década de 1980 que se intensificou nos documentos oficiais a introdução de novos conceitos ligados a essa matriz psicopedagógica.

Embora se reconheça a necessidade permanente de revisões nos documentos oficiais e nas políticas educacionais, elas ocorreram, via de regra, à revelia da participação de seus destinatários, os professores e demais sujeitos da comunidade escolar. De outra parte, o déficit conceitual e teórico que orientava os marcos legais e políticos da educação, anteriores a esse conjunto de mudanças, exigiam uma discussão e reposicionamento dos mesmos, seu limites e equívocos, no entanto, começam a apresentar-se somente agora e põem a necessidade de uma leitura crítica.

Pensadas na esfera política, unicamente, muitas reformas são impostas sem terem passado por profundas reflexões, pesquisas e estudos para diagnosticar o que está errado na educação e o que precisa ser de fato modificado. Encontramos nesse meio, burocratas, alienados ao cotidiano escolar que baixam diretrizes para a educação cujos conceitos e documentos, “muitos deles de enorme interesse, mas que sempre terminam em meros slogans, desfigurando por completo seu significado e as funções que se espera que desempenhem” (SANTOMÉ, 2011, p.161). Por conta dessa postura, a implantação de novas filosofias pedagógicas fracassa quando não há adesão e comprometimento dos professores que são orientados pelo sistema a utilizar exaustivamente em seus registros escolares e burocráticos as novas expressões.

Em relação ao termo “competência” verificam-se idas e vindas em seu uso, de acordo com os interesses históricos e econômicos em jogo. Ao pesquisar a gênese do termo, verifica-se que a década de 1960 é o marco histórico para recompor a trajetória e as filosofias que revelam a verdadeira gênese do conceito de competência (RAMOS, 2002).

No contexto social, a década de sessenta caracteriza-se por ser um período de grande efervescência política, marcado por revoluções e conflitos sociais, muitos deles influenciados pela difusão de ideais marxistas e por suas críticas ao capitalismo. Os movimentos sociais reivindicam direitos em favor de minorias étnicas, classes sociais, excluídos. Os países oprimidos reivindicam o fim do colonialismo econômico e político e o Marxismo avança como a grande ameaça ao capitalismo. É nesse cenário que, no âmbito das ciências, ocorre uma maior convergência entre a psicologia e as diferentes especialidades das ciências sociais. Essa aproximação possibilita a psicologização dos problemas e conflitos numa estratégia ideológica que inverte a percepção individual sobre a realidade (SANTOMÉ, 2011).

O efeito desta psicologização na educação pode ser percebido na mudança de postura no ensino, quando se deixa de lado a análise mais crítica dos conteúdos que deverão ser desenvolvidos nas escolas, para focar, essencialmente, as capacidades. É uma atitude progressista, à medida que se associa às críticas voltadas para a educação tradicional que

estava centrada nos conteúdos e no professor, cujo modelo disciplinar facilitava a reprodução do conhecimento oficial difundido pelo MEC. O rompimento com essa ordem, marcada pelos discursos educacionais mais homogêneos e tradicionais, abre espaço para a introdução da psicologia piagetiana, nos níveis educacionais da educação infantil e ensino fundamental. Com ela o aluno passa a ser o centro do processo educativo e todo o esforço didático-pedagógico concentra-se no desenvolvimento das capacidades individuais.

O ponto referencial para compreender a gênese da expressão “competência” é identificar a área de conhecimento em que o termo foi gestado, percorrendo os processos de transformação e apropriação de novos significados, nos diferentes contextos em que é aplicado. É por essa vertente que se identifica a psicologia piagetiana como matriz teórica para compreender a dimensão psicológica da “competência”, no âmbito pedagógico. A psicologia serve de fonte de inspiração para Cesar Coll, idealizador da reforma educacional espanhola que, a serviço do MEC, influencia diretamente a reforma educacional brasileira e reconhece a influência construtivista piagetiana de aprendizagem, para a qual, “são de significativa importância as idéias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa” (RAMOS, 2002, p. 232). Essas categorias constituíram-se em pilares para a reforma educacional que introduz a modalidade educativa baseada em “competências” nas Diretrizes Curriculares para a Educação (BRASIL, 1996).

O conceito de competência, embora tenha raízes na década de sessenta, começou a ser discutido amplamente na área pedagógica, recentemente, a partir da década de 1990, destinando-se ao ensino de crianças nas séries iniciais. Naquela década, as políticas educacionais brasileiras passaram por um conjunto de reformas cujo enfoque principal estava nas propostas curriculares (DIAS, LOPES, 2003). No período recente, o debate e as ações modificaram-se ao instituírem um currículo nacional para a educação brasileira, por intermédio de PCNs e DCNs e de processos de avaliação centralizada em resultados.

Nas reformas educacionais desse período, mantém-se a vinculação entre educação e trabalho, atendendo a interesses de mercado como já havia acontecido em outras épocas quando a formação de capital humano, eficiente para o mercado, perpassava a exigência de uma educação de qualidade. Contudo, para manter tal vinculação da educação com o mercado, aplicam-se diversificadas formas de controle, principalmente com mecanismos como as avaliações externas e internas (Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, ENEM e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS) para atender as necessidades demandadas pelas mudanças sociais e culturais em curso, mas, principalmente às novas exigências do mundo do trabalho.

Dentre as formas de controle, universalizam-se dispositivos que possam ser tomados como parâmetro referencial para avaliar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos, comparando os índices de diferentes países.

Conforme Sacristán (2011, p.23):

A origem da proposta é a busca de uma relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação externa dos rendimentos empiricamente demonstráveis, unicamente dos estudantes. Se, estamos falando de criar indicadores, é natural que se estipule o que pode ser observado e medido.

Aqui aparece o sentido estritamente instrumental de cunho científico e tendência universalizante que recai sobre a educação, aproximando-a nessa transformação à concepção de um produto e não mais de um processo. Nesse sentido, a educação por competências teria como função homogeneizar o padrão referencial para a avaliação da educação em nível global, propondo um critério de desempenho sujeito à medição a partir de um elenco de competências básicas e universais a serem alcançadas pelo aluno, no nível educativo em questão.

No conjunto de reformas educacionais, o currículo para a formação de professores também foi incluído nos debates como fundamental para toda e qualquer mudança na qualidade da educação. Documentos produzidos após a promulgação da LDB/1996 apresentam o conceito de competência como central na organização curricular. Esse novo paradigma inspira um discurso que busca construir a qualidade da formação docente. Orientações ministeriais para a formação de professores colocam o termo competência como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, dentre os quais pontuam os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, RFP, 1999, p.61).

Para tanto, toma como referência conceitos psicológicos, como o de competência, para sugerir e mapear aquilo que um trabalhador pode trazer de contribuição para a execução de uma tarefa. No entanto, de acordo com Mari (2005, p.105), “um certo conceito pode ter sido concebido, como explicação de um dado fato, em um dado contexto, o que, entretanto, não impede que ele se estenda a outras aplicações, e que possa ser validado em outros contextos”. Nesse caso, a dimensão psicológica da competência é redirecionada para o ensino do adulto, inserido no mundo do trabalho.

Os termos, “pedagogia das competências”, cuja origem, na França, remonta ao ensino técnico, é esclarecido por Ramos (2002, p. 221) como

aquela na qual, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Em outras palavras, isso equivale a afirmar que a estrutura dinâmica das capacidades baseia-se no conceito de saberes em uso que incluem o saber teórico formalizado e o saber prático. O saber teórico mobilizado na ação se desdobra em saber técnico. Portanto, o conhecimento prático é gerado da ação (aprende-se fazendo) e, embora se relacione com o saber teórico e técnico, não se reduz a eles. Esse saber prático é capaz de gerar novos saberes e é passível de ser formalizado, por exemplo, quando certa atividade revela a necessidade de certas capacidades para o seu desempenho e essas ainda não são conhecidas, elas serão incorporadas como competências a serem construídas no processo de qualificação dos novos trabalhadores.

No que tange à Educação, o conceito de competência proposto por Perrenoud veio trazer um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a compreensão do tempo pedagógico. Segundo ele, "são múltiplos os significados da noção de competência". Contudo, não indica quais seriam eles, limitando-se a apresentar a sua definição como "... uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p.7). O termo competência está, portanto, vinculado à racionalidade instrumental enquanto gatilho que mobiliza conhecimentos para a ação, para resolver problemas em situações novas, para fazer.

Aqui está um dos pontos centrais dessa discussão. É justamente essa indefinição sobre o real sentido do termo que gera interpretações divergentes e dúvidas constantes. Seu uso pode ser considerado de acordo com o ponto de vista e com os interesses que estão em pauta, como os interesses capitalistas em suas diferentes matizes. Isto indica que há problemas no campo da demarcação de sentidos que nos impõem a necessidade de compreendê-los.

Em termos de denominação teórica do universo epistemológico que envolve a proposta por competências encontramos também, divergências na terminologia como: "abordagem por competências", "trabalho por competências", "ensino por competências", "pedagogias das competências", etc. Estas expressões evidenciam certa confusão na concepção do termo e divergências interpretativas na aplicação. Mesmo assim, fazem parte de textos oficiais, discursos que tratam dos objetivos da educação básica (PERRENOUD, 2013). Portanto, as dúvidas em relação ao sentido do termo "competência" são de natureza

epistemológica e há um risco calculado ao apropriar-se de um único sentido e tomá-lo como referência para compreender o seu complexo universo de aplicações.

De acordo com Sacristán (2011, p. 09):

recorrer ao constructo competências pode produzir um duplo fenômeno de consequências contraditórias. Enquanto, por um lado, essa proposta surge como uma medida de convergência entre sistemas educacionais, ou seja, de aproximação, as diferentes interpretações de que é objeto a convertem em fator de divergência.

Essa realidade justifica a necessidade de uma abordagem hermenêutica para analisar o conceito de competência, pois é tão confuso em sua aplicação que rende diferentes interpretações, por abarcar a influência de múltiplas tradições. Nesse sentido, a desconstrução de uma teoria que se apresenta confusa ou limitada para os fins a que se propõe, abre possibilidades para o reordenamento conceitual e a reestruturação em termos esclarecidos, depurando-a de suas imperfeições e dotando-a do verdadeiro sentido.

A reconstrução pressupõe não só a adequação em termos formais de uma teoria, mas a clareza em relação à aplicação prática com vistas ao fim que se propõe. Em decorrência de tal rigor e para a compreensão da noção de competência apropriada pelas DCNs, é pertinente analisar o uso do termo nos documentos que introduziram o currículo por competência no Brasil.

### **2.3 A noção de competência nas reformas educacionais nacionais**

Com o processo de globalização econômica e cultural que ganhou força nas últimas décadas, a influência de políticas educacionais dos países ricos em relação aos periféricos tem-se acentuado significativamente. Da mesma forma, os discursos que condicionam as políticas educacionais também sofrem a influência dos interesses econômicos, em igual proporção. Expressões como, o currículo por competência, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, são expressões presentes nas reformas educacionais e estão alinhadas com um discurso econômico (DIAS; LOPES, 2003). A nova ordem na relação capital trabalho exige que nos processos de produção haja mais flexibilidade e os trabalhadores possam articular os saberes técnicos com os saberes constituídos na prática.

A emergência da noção de competência está associada às novas configurações e exigências associadas ao trabalho, que além da flexibilização exige que o trabalhador tenha autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, atributos que lhe dão condições de resolver problemas e tomar decisões, mobilizando conhecimentos técnicos e tácitos para enfrentar imprevistos em situações de trabalho (DELUIZ, 2001). A reforma do Ensino médio e da Educação Profissional de nível técnico no Brasil sofre claramente essa influência.

A inserção da noção de competência na educação brasileira se deu com a aprovação da LDB/1996 que estabelece novas regras para a educação básica e educação profissional. A reformulação mais significativa foi a definição do ensino médio como educação básica, sendo que a última etapa desse nível seria a culminância da formação iniciada na educação infantil e ensino fundamental (RAMOS, 2002). Outra alteração encaminhada pela nova Lei foi a separação da educação profissional técnica da educação básica, sendo que aquela passou a ter um caráter complementar em relação ao ensino médio, preparando o indivíduo para o mundo do trabalho.

A LDB/1996 foi seguida por outros documentos, como as DCNs e os PCNs<sup>26</sup>. As DCNs são obrigatórias e apresentam as disciplinas ou áreas de conhecimento e as competências que devem ser constituídas. Nas DCNs, há certa flexibilidade em relação aos conteúdos que são bastante gerais porque congregam uma etapa de desenvolvimento curricular intermediária, possibilitando a adequação das Diretrizes Nacionais às múltiplas e distintas realidades regionais, locais e escolares, tarefa que cabe aos gestores das escolas públicas e privadas. É importante salientar que, tanto os PCNs quanto as DCNs, não apresentam um currículo pronto para ser posto em ação, mas um ponto de partida para que os sistemas de ensino desenvolvam seu próprio currículo. Contudo, tais documentos indicam as competências transversais, os conteúdos genéricos que compõem as grades em nível nacional, sugestão de metodologia de ensino, de materiais de apoio didático, situações de aprendizagem, procedimentos de avaliação e insistem na necessidade da formação continuada dos professores (RC/RS, 2009, p.22). Nessa estrutura organizacional da educação brasileira, cabe aos estados e municípios, em harmonia com suas escolas, fazer a articulação entre as competências transversais, ou competências para o aprender e os conteúdos curriculares. Essa articulação só será possível na perspectiva dialógica da ação comunicativa, considerando que

---

<sup>26</sup> Os PCNs e qualquer orientação emanada do MEC são recomendações e assistência técnica aos sistemas de ensino que não têm caráter obrigatório.

nessa discussão o interesse social deverá prevalecer em relação aos interesses políticos, partidários, dos Estados, Municípios ou das escolas.

Dentre as proposições mais marcantes da “pedagogia das competências” está a aprendizagem significativa, ou seja: para que o conhecimento seja significativo e constitua competência e seja mobilizado na compreensão de uma situação ou na solução de um problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos da vida do aluno, ao seu mundo imediato, ao mundo remoto que a comunicação tornou próximo ou ao mundo virtual, cujos personagens têm existência real para quem participa de sua lógica. Isso não significa, de forma alguma, tomar a experiência do senso comum como fonte de toda a verdade. Mas, sim, organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto. Esta situação de aprendizagem pressupõe relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a questões reais da vida do aluno, ou a fatos que o cercam e para ele fazem sentido. Esta orientação é temerária porque se distancia do núcleo de conteúdos básicos de cada disciplina ao dar ênfase a forma generalizada de articulação de conteúdos interdisciplinares em detrimento daqueles que representam o fundamento teórico para as áreas específicas.

Quando analisamos os documentos (PCNs), percebemos que eles estabelecem a aprendizagem em contexto como imperativo pedagógico da educação básica, em duas situações, pelo menos: ao estabelecer: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Art.35, inciso IV); ou quando, no Art. 36, estabelece que “o currículo do ensino médio “destacará (...) a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Mais forte ainda parece ser a vinculação dos conteúdos curriculares com os processos produtivos, deixando evidente o caráter relevante e mandatário do mundo do trabalho e da produção nos conteúdos e currículos (BRASIL, 2000a).

No Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a aprendizagem em contexto é entendida da seguinte forma:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas (BRASIL, 1998a).

Há, nessa forma de organizar situações de aprendizagem, o perigo de ficar refém do conhecimento imediato, das limitações de que as experiências do mundo da vida, que são

específicas de cada aluno, sejam tomadas como um fim, em prejuízo de uma cultura humanista, científica e artística, universal. Corre-se esse risco quando se percebe a compreensão fragmentada da proposta em muitos contextos escolares, nos quais as ações pedagógicas limitam-se a estimular a opinião, o senso comum, as experiências individuais, sem as articular com os conhecimentos científicos que oferecem uma possibilidade interpretativa à luz do conhecimento científico, universal disponível. Também há os que simplesmente desprezam os fundamentos epistemológicos e filosóficos de suas respectivas disciplinas ou áreas de conhecimento, para focar apenas nos aspectos didáticos e metodológicos, desconsiderando também a possibilidade de desenvolver práticas interdisciplinares que deveriam estar presentes em todas as atividades, pois, sem domínios disciplinares, não há como exercer a interdisciplinaridade.

### **2.3.1 O Currículo por competências no RC/RS**

O Currículo por competências não é exclusivo da educação brasileira, tampouco da proposta do RC/RS. Hoje, encontra-se disseminado em quase todos os países da América, da Europa e até países asiáticos e com expressiva utilização na África, como organizador de várias propostas de reforma educacional e curricular. É com esse sentido que também aparece nos RC/RS “como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas” (RC/RS, 2009, p. 20). Nem sempre, o termo aparece de forma clara para a compreensão das escolas e professores. Em função disso, algumas reflexões necessitam ser encaminhadas.

O termo Competências, utilizado pela Pedagogia, “responde a uma necessidade e uma característica do nosso tempo” (RC/RS, 2009, p. 20). Na verdade está relacionado com a crise da escola na segunda metade do séc.XX, provocada entre outros fenômenos pela incipiente revolução tecnológica iniciada no Brasil e pela crescente heterogeneidade dos alunos. A educação, orientada por objetivos operacionais e observáveis herdados da racionalidade moderna, instrumental, sofreu duras críticas porque não mais respondia as necessidades da sociedade de seu tempo e por fragmentar o processo pedagógico. É nesse cenário de crise paradigmática que as competências são introduzidas como “um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento”

(RC/RS, 2009, p. 20). Inicialmente, caracterizam-se pela sua generalidade e transversalidade e estão desvinculadas de conteúdos curriculares específicos, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento.

Ao analisar as múltiplas definições de competência é possível perceber o que há em comum entre elas: “um conjunto de elementos... que o sujeito pode mobilizar... para resolver uma situação... com êxito” (RC/RS, 2009). No entanto, existem diferenças consubstanciais quando se trata de descrever aspectos psicológicos cognitivos ou emotivos. Em alguns enunciados os elementos são definidos como recursos, em outros, como conhecimentos, em outros como saber. Ao tomar o termo mobilizar como objeto de análise verifica-se que, para uns significa colocar em ação, para outros, colocar esquemas em operação e ainda selecionar e coordenar. A palavra situação é caracterizada como uma atividade complexa, como problema e sua solução, como uma representação da situação, pelo sujeito. Por fim, o termo êxito é entendido como “exercício conveniente de um papel, função ou atividade, ou como realizar uma ação eficaz, ou responder de modo pertinente as demandas da situação ou ainda como ação responsável, realizada com conhecimento de causa” (RC/RS, 2009, p. 20).

Analisando as diferenças terminológicas utilizadas na caracterização das competências, no (RC/RS, 2009), observa-se que, apesar das diferenças conceituais, todas as noções tem em comum a idéia de competência como ação, algo que acontece, existe e é acionado desde processos internos ao sujeito, uma espécie de “gatilho” que é disparado pelo sujeito para solucionar problemas, nos contextos de sua existência. Portanto, este aspecto é essencial para entender que “a competência não está na situação, nem no conhecimento ou saberes do currículo, e sim naquilo que a situação de aprendizagem e esses saberes constituíram no aluno” (RC/RS, 2009, p. 20). Entendido dessa forma, o termo competência é abstrato, transcendente e ideológico, inculcado no aluno por uma situação de aprendizagem que desenvolve nele, um jeito de ser, pensar e agir que é externado através das competências e saberes mobilizados para a ação, na produção. De acordo com Ramos (2002, p.135) “a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar as mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças”.

É isso que importa para fins pedagógicos. Aqui é possível identificar duas razões que justificam a importância da Pedagogia das Competências para os que a defendem.

A primeira razão é a de que:

considerando que esses processos não são inatos, mas constituídos internamente no aluno, eles podem ser aprendidos. A segunda é a de que um currículo por competências se expressa, manifesta e valida pelas aprendizagens que constituíram no aluno e que este coloca em ação de determinada maneira, em determinada situação (RC/RS, 2009, p. 20,21).

Está evidente a centralidade do ensino, na aprendizagem, nos métodos didáticos e técnicas que o professor manipula, nos conteúdos que seleciona e nas operações que realiza para explicar os conteúdos. Há exigência de um fazer pedagógico com certa complexidade porque “o que valida o currículo não são os objetivos de ensino e sim os processos que se constituíram no aluno e se expressam pela competência de saber, de saber fazer e de saber por que sabe” (RC/RS, 2009, p. 21).

A organização dos componentes curriculares que adotam as competências como referência são organizados por operadores curriculares transversais, que se referem às competências gerais que devem ser perseguidas em todas as áreas ou disciplinas, porque, segundo o RC/RS (2009), são competências indispensáveis para aprender qualquer conteúdo curricular. É preciso que as competências transversais para aprender, sejam articuladas com as competências a serem constituídas em cada uma das áreas ou disciplinas. Não pode haver ruptura entre competências e conteúdos curriculares, pois esses são imprescindíveis para a constituição de competências e a não compreensão dessa relação tem levado ao entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valoriza os conteúdos curriculares. Isto significa que “um currículo por competências só tem coerência interna se conteúdos disciplinares e procedimentos de promover, orientar e avaliar a aprendizagem sejam inseparáveis” (RC/RS, 2009, p. 21).

Observa-se que na formulação do RC/RS/ (2009) o critério de reconhecimento da legitimidade curricular está associada à coerência operacional expressa nos verbos no infinitivo, promover, orientar e avaliar. Então, na constituição curricular, os conteúdos são a substância, mas o currículo não se limita a eles. Nele são incluídas, necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais extraídas do ENEM que podem ser consideradas seus operadores transversais, a saber:

- Dominar a norma culta e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados em diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola, para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

A articulação dos conteúdos disciplinares com as competências transversais passando para as competências a serem construídas em cada área ou conteúdo curricular e, a passagem da representação, compreensão e contextualização, são mediados por duas estratégias: a aprendizagem em contexto e a interdisciplinaridade. A contextualização busca cruzar a lógica das competências com a lógica dos objetos de aprendizagem. Para que o conhecimento constitua a competência e seja mobilizado na compreensão de uma situação ou na solução de um problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos do cotidiano do aluno, a seu mundo imediato, ao mundo remoto atualizado pela comunicação, ao mundo virtual, cuja ficção tem existência real para quem participa de sua lógica.

A legislação, quando indica as finalidades do ensino médio, estabelece a aprendizagem em contexto como imperativo pedagógico da educação básica. As DCNs (BRASIL, 1998a) recomendam “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Art.35, inciso IV); ou quando afirma que “o currículo do ensino médio “destacará [...] a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” (Art. 36) está referindo-se a necessidade de vincular os conteúdos curriculares tendo em vista o mundo do trabalho e da produção, atendendo a perspectiva ideológica mercantilista.

Na interpretação de Ramos (2002, p. 129), referindo-se ao parecer e a respectiva Resolução nº 3/98, “a formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho” (BRASIL, 1998b). A relação entre teoria e prática em cada disciplina deve estar presente em todos os conteúdos, considerando que a prática não se reduz a ações observáveis, experiências de laboratório ou elaboração de objetos materiais.

Segundo, o RC/RS (2009, p. 23), “a prática comparece sempre que um conhecimento pode ser mobilizado para entender fatos da realidade social ou física, sempre que um conhecimento passa do plano das abstrações conceituais para o da relação com a realidade”. Entendida dessa forma, a abordagem em contexto pressupõe a relação, por excelência, entre teoria e prática. Nessa relação há reciprocidade, ou seja, uma alimenta a outra para que ambas estejam em equilíbrio.

Em síntese, entende-se que para organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a questões reais da vida do aluno, ou fatos que o cercam e lhe fazem sentido. Por exemplo, as disciplinas de Biologia ou a Química, abrem margem para fazer sentido como recursos para entender o homem em suas dimensões físico-biológica, do corpo enquanto matéria e gerenciar a saúde dele compreendendo o porquê da necessidade de uma alimentação saudável, de exercícios físicos que possam cientificamente manter em funcionamento a vida material de acordo com sua natureza.

A interdisciplinaridade está diretamente implicada com a contextualização, pois é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. Ela acontece como um caso particular de contextualização, onde, por exemplo, uma temática de história relacionada ao local, além dos acontecimentos históricos em si, está interligada com os aspectos políticos, sociais e culturais, relacionados a ela. Há necessidade de dialogar com a sociologia, com a geografia, economia, com a biologia, pois é de extrema importância conhecer os intervenientes sociais, geográficos, biológicos no processo histórico local. A Interdisciplinaridade, portanto, não precisa, necessariamente, de um projeto específico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor de mais de uma disciplina, como também, pode ser objeto de um projeto, com planejamento específico que envolva dois ou mais professores com tempos e espaços próprios.

Considerando que o foco dessa tese não é o currículo, limita-se a abordagem no sentido de esclarecer os principais fundamentos do currículo por competências e em compreender suas estratégias pedagógicas para a constituição de competências para o setor produtivo ou para o mundo do trabalho e a produção. O trabalho pedagógico, contextualizado ou interdisciplinar, enquanto estratégias pedagógicas do currículo por competência ~~sempre~~ implicam numa sólida formação inicial dos professores e um programa permanente formação continuada, com regularidade e qualidade, para que os professores sempre estejam atualizados sobre as necessidades educacionais de seu tempo.

### **3 A PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CONTRAPONTO POSSÍVEL À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**

O capítulo apresenta uma discussão crítico-filosófica sobre a Pedagogia das Competências considerando sua influência no processo de formação e a possibilidade de transcender os seus limites epistemológicos, didáticos e instrumentais utilizando como contraponto à noção corrente de competência (a tendência psicológica da interpretação do termo competência realizada no capítulo anterior) uma interpretação da noção da competência comunicativa, desenvolvida por Habermas.

#### **3.1 A formação como eixo propulsor para as reformas educacionais**

Uma das tarefas da formação inicial e continuada é possibilitar a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), configurando a importância da participação de todos os sujeitos do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP. Isso implica realizar discussões que orientam o (re)desenho do currículo, promovendo o diálogo e a mediação entre os participantes. Nesse contexto, a temática da formação docente provoca complexas reflexões a respeito das competências profissionais idealizadas para o desempenho da docência, num tempo em que as mudanças político-econômicas e sócio-culturais da sociedade atual reclamam por transformações estruturais e estratégicas da educação. Contudo, como em qualquer empreendimento humano, é necessário avaliar criteriosamente os impactos e a amplitude que as mudanças poderão tomar. É preciso ter presente que as reformas realizadas apressadamente, sem um tempo para que se possa discutir, analisar e planejar a educação podem ser instituídas, autoritariamente produzindo consequências marcadas pelo imprevisto, podendo afetar negativamente todos os setores nela envolvidos.

A substituição de uma concepção pedagógica por outra ocorre a partir da percepção de que há desgaste na que está vigente, quando ela apresenta dificuldades para dar conta dos desafios presentes em seu tempo e dos diversos interesses que se cruzam na determinação das políticas educacionais. A concepção pedagógica que pautava anteriormente a educação (Pedagogia por Objetivos) apresentou sintomas de desgaste em relação ao seu desempenho enquanto parte do sistema, frente às exigências imperativas de um mundo globalizado e da necessidade de ajustar-se aos novos valores e necessidades decorrentes da nova ordem mundial (política, econômica, social, etc.). Na educação, a crise se manifesta quando as críticas a atingem por conta de sua inadequação ao contexto global e local em que está inserida. Há lacunas ou defasagem entre o conhecimento produzido e o seu tempo.

A própria LDB/1996, no que diz respeito à formação básica dos professores, inicia seu texto com um diagnóstico negativo sobre o desempenho dos alunos na educação básica, indicando como causa a formação deficitária dos professores que atuam nesta etapa da educação. A análise da proposta da Pedagogia das Competências implica, portanto, buscar respostas para alguns questionamentos emergentes da própria prática, remetendo à investigação radical dos fenômenos para compreender os seus desdobramentos. Porém, segundo levantamentos realizados na literatura educacional, o reconhecimento da Pedagogia das Competências na educação está ocorrendo em três direções básicas: enquanto inovação (TERRAZZAN et al., 2008), recontextualização (SILVA, LOPES, 2007) ou tecnificação (TREVISAN, 2011) da formação humana. Nestes modelos de recepção há uma clara adesão ou receio de submissão de um polo a outro do conhecimento, com atitudes como as de aceitação ou de crítica ao esvaziamento, ou mesmo, à fuga da teoria pela prática. Entretanto, consideramos, por hipótese, que uma rejeição crítica ou a sua adesão irrefletida pura e simplesmente são saídas inócuas para o problema. A diretriz consiste em reverter, por um lado, os dilemas da compreensão separada da teoria e prática na formação encetada pela Pedagogia das Competências. Ao privilegiar o pólo da prática em detrimento da teoria, essa proposta construiu uma estrutura assimétrica de reconhecimento, na medida em que esvaziou a prática de sentido e a transformou em procedimento exclusivamente técnico e praticista, visto que esqueceu a teoria e o significado da educação promovida aos auspícios da reflexão sobre a formação mais ampla.

A noção de formação em sua dinâmica também sofre rupturas de acordo com os interesses de uma sociedade, em seu tempo. O conceito de formação, clássico, aceito hoje, por exemplo, traz as influências das noções de *Paidéia e Bildung*. Contudo, a concepção atual não se apropriou da forte conotação ética que tinha a *Paidéia* grega e encontra-se fragilizada nesse

aspecto. A formação entendida como *Bildung*, por sua vez, apresenta uma forte conotação herdada do pensamento iluminista e que se encaminha para formar sujeitos autônomos, autodeterminados (FLICKINGGER, 2010). Esta conotação é reforçada pelo pensamento apresentado por Wilhelm Von Humboldt e citado por Flickingger (2010, p.177), para quem “a *Bildung* do homem é a formação máxima e mais proporcional possível de suas forças, no intuito de integrá-las em um todo”. Esta concepção, quando apropriada pelos Estados Liberais e, traduzidas em políticas educacionais, implica em criar as condições favoráveis para sua realização de forma a proporcionar o autodesenvolvimento e a conquista da liberdade tanto social quanto cultural do indivíduo. Estas dimensões deveriam ser estimuladas pela *Bildung*, de dentro para fora. É do seu interior que aflora a sua autodeterminação e a autonomia, pois essas não lhes serão dadas de fora para dentro. Esta noção centraliza no sujeito o conhecimento, característica marcante do iluminismo kantiano, no conceito de *Bildung*<sup>27</sup> (ZUBEN, 2003). Embora não defendamos uma recuperação integral desses modelos formativos, visto que a *Paidéia* se situa no já superado e pré-crítico paradigma metafísico, *Bildung*, em sua concepção tradicional seja tributária do paradigma do sujeito, que conforme referimos anteriormente apresenta uma série de entraves marcados pela noção de autocentramento do sujeito, cremos que ambos modelos possuem características que não devem deixar de ser observadas, podendo contribuir de forma decisiva para uma concepção mais plena e abrangente de formação humana e, com isso de formação docente. Trata-se de não desmerecer suas conquistas, fazendo incidir sobre a elas a crítica, como forma de salvaguardar seus potenciais, integrando-os à discussão sobre a formação no contemporâneo.

O conceito de formação determinante atualmente, no entanto, distancia-se cada vez mais das raízes clássicas de *Paidéia e Bildung*. O homem não se coloca mais como o centro das preocupações e a formação parece estar aprisionada pela dinâmica produtivista, na qual a sua consideração como um produto, ou no máximo um serviço, retira do horizonte formativo a concepção ampla de humano, que além de responder pela formação para o trabalho, não desconsidera suas dimensões, éticas, estéticas, sensíveis e cognoscíveis; reduzindo assim, muitas vezes, o indivíduo em formação à categoria de futuro profissional.

A cultura humana, da metade do século passado até seu final, foi afetada com novos conceitos e impactos radicais: o caos, o virtual, o cibernético, o simbiótico; os híbridos da engenharia genética, o pensamento complexo, a inteligência artificial, enfim, as múltiplas realidades reveladas por um mundo globalizado, marcaram com os signos da incerteza e da

---

<sup>27</sup> “fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro”.

transformação o início desse século (ZUBEN, 2003). Neste turbilhão de acontecimentos encontram-se as gerações adultas, as crianças, adolescentes e jovens, em busca de referências estáveis num mundo de instabilidade e dinamismo, nunca vivido antes. Enfrenta-se hoje um delicado momento para a educação e há uma consciência de que abrir o debate, ouvir opiniões, compartilhar experiências e buscar um referencial teórico que seja sustentável, são cuidados necessários para evitar novos fracassos como os que aconteceram historicamente, com determinadas políticas educacionais. Na tentativa de inovar, abraçaram-se, apressadamente modelos e teorias que se perderam no caminho, por excesso de flexibilidade ou por se apresentarem de forma autoritária, sem abertura para contestações, críticas ou contribuições que pudessem aperfeiçoá-las, com vistas ao cenário de incertezas decorrentes das transformações da sociedade e da cultura, na atualidade. Assim, “a concepção de formação como diretriz para os esforços educativos vê-se profundamente afetada e até mesmo transformada por essa dinâmica” (FLICKINGGER, 2010, p.178).

O afastamento de princípios e valores herdados da tradição Grega (*Paidéia*), sem que fossem analisados na perspectiva da humanização como um valor universal e absoluto, reduziu o próprio homem a uma simples mercadoria. A introdução de um modelo voltado para a produção econômica, centrado no individualismo e na competição, herança da sociedade industrial capitalista, logo foi percebida como possibilidade para as mudanças necessárias na educação. Da mesma forma, outras correntes centradas no sujeito, perderam de vista a formação do ser, para pôr em evidência o ter, com foco predominantemente alicerçado na busca do saber fazer e com fortes influências nas políticas educacionais brasileiras das últimas décadas. É nesta rotina de tentativas, muitas fracassadas, outras timidamente revisitadas, que propõe conhecer as idas e vindas da formação por competências e o “entendimento reducionista do conceito de formação no sistema atual da educação que se encaminha para o risco de uma alienação crescente em relação às experiências do mundo da vida (FLICKINGGER, 2010).

O enfoque filosófico da teoria crítica da sociedade nos remete às heranças da razão iluminista gestada na perspectiva instrumental e que foi alvo das conhecidas críticas realizadas pela Adorno e Horkheimer, por reduzir a realidade ao que está dado objetivamente e possa ser comprovado matematicamente pelas ciências experimentais.

Esse paradigma de racionalidade científica representa o conhecimento do mundo através de um saber calcado nas condições de estabilidade e causalidade, de modo que afirma ser possível prever o comportamento dos fenômenos e, dessa maneira,

controlá-los, transformando o mundo em uma grande máquina (BASSALOBRE, 2007, p. 174).

Em torno desse paradigma a humanidade depositou plena confiança na ciência apostando nas possibilidades dela proporcionar bem estar e um padrão de vida social, sem desigualdades, sem miséria e sem pobreza. Contudo, no percurso da história, a humanidade sofreu as consequências nefastas do uso inconsequente da ciência, do conhecimento científico e da ação política dos governantes que se serviam dela, despertando um posicionamento firme de muitos críticos da modernidade.

A pretensão de oferecer melhores condições de vida para o ser humano, em um mundo justo e equilibrado, centrada na ciência moderna, foi abalada diante dos episódios que vieram a desestruturar as antigas certezas, tais como as guerras mundiais, o surgimento de doenças inimagináveis, o capitalismo desenfreado e cruel, a comunicação globalizada e monomaniaca, gerando processos perversos de exclusão, alienação e injustiça social (BASSALOBRE, 2007, p.174).

Esses episódios são indicativos de um paradigma em crise<sup>28</sup> pelos desvios de percurso e pelos resultados negativos em relação aquilo que inicialmente se propunha realizar, ou seja: “o esclarecimento que expressava, com a idéia do Iluminismo um potencial emancipatório, se esfacela ao se converter no mito do progresso técnico-científico” (GOMES, 2007, p.124). Essa postura faz com que a humanidade “pague um preço altíssimo pelo aumento compulsivo de um poder que se auto-aliena, se autoconserva e, conseqüentemente, afasta a possibilidade da crítica e da emancipação” (GOMES, 2007, p. 124). Mesmo assim, Adorno e Horkheimer (1985), fazem críticas quando percebem as distorções que simplificam o fim da razão ao âmbito instrumental, ao imediatamente dado.

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 138).

Habermas não discorda totalmente de tais críticas, mas afirma que há um potencial da razão que ainda não foi explorado, referindo-se à capacidade emancipatória que ela teria para superar tais limitações e determinismos. Em poucas palavras, pode-se dizer que a própria razão crítica teria o “antídoto” para corrigir os desvios e retomar o caminho perdido, na modernidade. Trata-se de não fazer terra arrasada frente aos avanços obtidos pela concepção

---

<sup>28</sup> Neste caso, o paradigma do sujeito, fruto do pensamento moderno.

ciência da modernidade, mas sim de repesar e redimensionar o papel do uso instrumental da razão, principalmente no que diz respeito à observação de princípios éticos no que tange ao desenvolvimento do conhecimento científico e de sua aplicabilidade na forma da implementação de novas tecnologias.

Avançando as discussões em direção a teia que amarra a pedagogia das competências aos interesses do sistema (político, econômico, jurídico e social) que centraliza na educação a incumbência de promover as mudanças necessárias para adaptar a sociedade e os cidadãos à ordem econômica emergente, apresenta-se a formação de professores como vetor para o reordenamento social, à medida que se constitui numa das principais articulações da relação entre trabalho e sociedade.

Ao professor cabe um papel importante na sociedade porque, enquanto ator social, ele protagoniza a formação das novas gerações, repassando os conhecimentos, os fundamentos dos processos tecnológicos e os valores atinentes a ela. A educação, enquanto reprodutora da vida social, também é transformadora à medida que realiza o movimento que rompe com o tradicional e institui o novo. Por estar imbricada com o sistema<sup>29</sup> e sendo protagonista da formação cultural, ela transita na teia que interliga o “sistema” com o “mundo da vida” (HABERMAS, 2001). A educação não só pertence ao sistema político do Estado, como também, possui um sistema educacional a ele atrelado e dele dependente. Segundo Santomé (2011, p.184), “os sistemas educacionais são o grande instrumento através do qual se levaram adiante os processos de imperialismo cultural; uma das principais estratégias de opressão”. As pessoas que se acham dominadas pelo imperialismo cultural<sup>30</sup> sentem-se definidas a partir de fora e assimilam uma rede de significados dominantes, produzidos por pessoas que não se identificam com elas e, vice versa (SANTOMÉ, 2011). Por isso, quando se fala em “cultura”, a partir das instituições escolares, enquanto categoria de análise e valoração, carregam implicitamente, em maior ou menor grau, funções políticas, entre as quais a de reestruturação da própria sociedade. Isto exige uma atenção especial dos professores para que não sejam manipulados por este poder alienante no qual se encontram envolvidos.

A “tarefa de formar e profissionalizar educadores, particularmente, em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 1994, p. 93) é um grande desafio para os sistemas de formação quando estes se veem obrigados a corresponder, de imediato e de modo quase exclusivo, às

---

<sup>29</sup> É parte do sistema e a ele está envolvida por ser burocraticamente, regida e organizada por leis.

<sup>30</sup> Imposição de princípios e valores de acordo com os interesses ideológicos de um Estado, com vista à alienar os cidadãos em à uma cultura, impondo-a como hegemônica e homogênea a tais princípios e valores.

demandas do processo de reestruturação produtiva em curso. Os altos índices de desemprego, a exclusão social, a baixa qualidade dos produtos e serviços, e tantas outras frustrações sociais receberão a alcunha de “fracasso escolar”, pois a escola não lhe deu as condições para o êxito social. A tarefa por excelência da educação, na lógica da Pedagogia das competências é a integração do indivíduo no mercado de trabalho.

Sendo assim, ao avançar as discussões em direção a teia que amarra a Pedagogia das Competências aos interesses do sistema (político, econômico e social) é repassado à educação a incumbência de promover as mudanças necessárias para adaptar a sociedade e os cidadãos à ordem econômica emergente. Apresenta-se dessa forma a formação de professores como vetor para o re-ordenamento social, à medida que em sua ação pedagógica deve articular a relação entre trabalho e sociedade preparando as futuras gerações para o mercado produtivo. O professor enquanto ator social inserido na lógica do sistema protagoniza essa formação repassando os fundamentos e os valores atinentes a educação, os quais estão expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O conceito de competência está, portanto, vinculado à racionalidade instrumental que mobiliza conhecimentos para a ação, para a solução de problemas em situações novas no contexto do mundo do trabalho.

A lógica da Pedagogia das Competências busca desse modo integrar o indivíduo ao mercado, isto é, “quem quiser alcançar um mínimo de independência pessoal terá de concentrar todo o esforço no aperfeiçoamento das condições que o acesso ao mercado de trabalho exige” (FLICKINGER, 2010, p.179). E, quando por alguma razão não há ingresso do indivíduo nos postos de trabalho, busca-se algum culpado, dentre os quais a escola por não ter qualificado o cidadão adequadamente.

As incursões preliminares nas veredas da reflexão filosófica sobre a Pedagogia das competências dão conta que ainda persistem posturas no contexto educacional que remontam a racionalidade moderna, na sociedade contemporânea. Sobretudo, quando se toma a ciência e a técnica como soberanas frente à natureza e à cultura alijando a humanidade de dispor de seu potencial para outros fins, que não sejam reduzidos aos produzidos pela razão instrumental.

Na sociedade capitalista, o conhecimento se justifica como “um investimento para a ação e está associado ao saber-fazer proveniente da experiência, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação, o que faz surgir novas competências” (PEREIRA, 2009, p. 76).

A opção de utilizar a noção de competências na educação sem a crítica de seus pressupostos instrumentais equivale, na prática, a não muito mais que um retorno ao tecnicismo, considerando que “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de

qualificação” (PEREIRA, 2009, p.76). Este fundamento traz conseqüências para o ordenamento educacional à medida que interfere na autonomia pedagógica das escolas, dos professores e na gestão educacional em geral, exercendo certo controle sobre cada setor.

É oportuno admitir que, tendo seu germe na relação trabalho/sociedade, a Pedagogia das competências, traz mudanças nas políticas para a formação básica e formação continuada dos professores. Mantém-se uma forte implicação da educação com o mercado por meio de um esforço para que a educação dê sustentabilidade na formação de novos trabalhadores que tenham o perfil desejado, pois, “cabe à educação de qualidade a formação de capital humano<sup>31</sup> eficiente para o mercado” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156). Compreender esta dinâmica é de fundamental importância à medida que as diretrizes para a formação estão sendo propostas, ao que nos parece, com o intuito de preparar o professor para se enquadrar num novo modelo de escola, cujo ensino possa formar um aluno que corresponda e se adapte, sobremaneira, às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da sociedade brasileira contemporânea.

Desse modo, a educação é tomada como reprodutora da matriz cultural da sociedade capitalista é afetada por princípios individualistas marcados pela competitividade, ditados pelo capital e que são postos como hegemônicos, à revelia dos ideais humanitários reclamados pela nova racionalidade. Ficando atrelada a esse modelo e sendo reprodutora de tal ordem a educação é hospedeira de tais valores e, também, reprodutora. Nessa perspectiva, educação está sendo instrumento de legitimação de uma racionalidade que toma o homem em sua dimensão orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades para atividades práticas no âmbito da produção.

As rápidas transformações que atingem a todos numa sociedade, incidem de forma direta no sistema educacional. “Os grandes debates e as urgências como as que se oprime os professores, se circunscrevem a exigir deles que as próximas programações devem ser por competências: que é preciso pensar, programar e agir com a mente nas competências” (SANTOMÉ, 2011, p.186). Para isso acontecer de forma rápida, os professores precisam receber a formação correspondente aos fins que se propõe para a educação, de acordo com o paradigma que se apresenta.

A política educacional para a formação docente no Brasil busca estruturar um novo formato para os cursos de formação de professores, na perspectiva de produzir um perfil docente ajustando a formação profissional à lógica da reestruturação produtiva do trabalho, no

---

<sup>31</sup> Tal teoria apregoa existir uma estreita relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional, sendo este último considerado fator que incrementa a produtividade do trabalho.

mundo globalizado. A flexibilização na produção exige perfis de trabalhadores genéricos e flexíveis para atuar no lugar do trabalhador “qualificado”, treinado para exercer bem uma única função (PEREIRA, 2009). Isto implica em mexer com a estrutura educacional em termos de formação, ou seja, “formar o cidadão para “adaptar-se com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, 1998b). Está implícito o objetivo de preparar o cidadão para competir por postos de trabalho no atual sistema capitalista que se apresenta em constante mutação.

A “formação do cidadão” restringe-se à mentalidade mercantilista em produzir “capital humano” com conhecimentos e habilidades para encontrar um posto de trabalho em detrimento de uma cidadania que prima pela formação humana e preocupe-se com a justiça e a equidade em nossas sociedades (SANTOMÉ, 2011). Desta forma, as humanidades, representadas nas disciplinas de Filosofia, Literatura, Sociologia, Música, Arte ou Educação Física que tenderiam a um desenho mais amplo da concepção de formação do ser humano, por exemplo, perderam terreno. Isso pode ser observado na “Declaração de Moscou”<sup>32</sup>, que recomenda para as políticas educacionais elevar os padrões em matemática, ciências, tecnologia e idiomas estrangeiros. É nesse contexto que a proposta de educar por competências é orientado para produzir efeitos alienantes em torno da nova “nomenclatura” que é apresentada como um projeto educacional “novo”.

O discurso das competências se torna, da mesma forma que a *Odisséia* de Homero, o “canto das sereias” ou propaganda para entreter os professores, os quais, apesar de dedicar muitas horas para se esclarecerem sobre seu significado e operatividade, acabarão se dando conta de que assim seus problemas não são resolvidos, nem muito menos as dificuldades e a falta de interesse de muitos estudantes, pelo conhecimento (SANTOMÉ, 2011, p. 189).

Um dos perigos para os seguidores do “canto das sereias” é sucumbir na armadilha da linguagem das competências, ou seja, esquecer o humano e sua formação ampla como prioridade do processo educacional e tratar unicamente de melhorar as metodologias didáticas, tirando o foco do conhecimento e investindo na dimensão operativa da aprendizagem pautada pelos processos tecnológicos. Frente a isso emerge a necessidade de um esforço para restabelecer o lugar do humano no contexto da educação. Cremos que a utilização da noção de competência comunicativa como contraponto às tendências correntes

---

<sup>32</sup> Documento que resultou de reuniões de ministros da educação de países membros do G8, em 02 de junho de 2006, em Moscou.

da interpretação das competências podem ser um caminho para tal recuperação. Assim, buscamos suporte teórico em Habermas.

Habermas apresenta a Teoria da Ação Comunicativa como parâmetro para o entendimento das relações humanas na sociedade atual e retoma a racionalidade intersubjetiva e dialógica, com forte apelo de inserção em uma ética contextualizada sem abrir mão dos princípios universais presentes na moral kantiana (MARTINI, 2010). Os fundamentos e suposto teóricos presentes na Teoria da Ação Comunicativa, embora não possam ser aplicados de forma linear ao contexto de compreensão da ação educativa, contribuem de forma decisiva para o entendimento da situação educacional e para a possibilidade do restabelecimento de uma perspectiva crítica e emancipatória da educação, e tem como um dos seus pontos a discussão sobre a formação docente. Essa teoria, (MÜHL, 2010), mesmo que não tenha sido pensada especificamente para o contexto educacional, mas para as temáticas de caráter mais amplo do contexto social, oferece uma reflexão pertinente para a compreensão da educação atual à medida que abre a possibilidade, via hermenêutica reconstrutiva, de fundamentar as reflexões sobre a mútua implicação existente entre sociedade e educação. Deste modo, apresenta-se como possibilidade de poder contribuir também na discussão que ocorre no âmbito da formação.

Nas relações intersubjetivas há oportunidades de identificar princípios ou pressupostos para “o agir racional” que possam orientar, o pensar e o fazer do homem, enquanto ser em construção, que está ciente da necessidade de dar sentido pleno a sua existência e a sua ação, no mundo da vida. Se para Habermas a questão fundamental da filosofia é a razão humana, a tarefa principal do filósofo é refletir e analisar o potencial que a razão tem para explicar o mundo e orientar a ação humana. No entanto, as diretrizes para a formação (ao preferir a prática à teoria) menosprezam o fato de que a formação está profundamente implicada com o desenvolvimento da razão, por ser ela o mais importante instrumento para o discernimento dos problemas que afetam a sociedade. Por meio dela é possível perceber a existência das contradições e potencialidades, em todo seu percurso histórico, até a contemporaneidade. É na formação dessa racionalidade historicamente situada que a humanidade encontrará os fundamentos para resolver seus problemas, dirimir os conflitos, orientar a ação e alcançar os objetivos almejados, sem, no entanto, tornar-se um mero produto de seu tempo.

O avanço da ciência e da técnica, a exigência de qualidade nos produtos e serviços, a excelência profissional presentes nos discursos e metas relacionados ao desenvolvimento econômico mundial atingem diretamente as políticas públicas para a educação.

Os novos paradigmas de produção requerem, cada vez mais, educação básica de todos os cidadãos. Não se trata mais de proporcionar somente o domínio de uma habilidade motora específica. Exige-se do trabalhador moderno uma visão geral do processo produtivo que, por sua vez, requer o domínio de novas habilidades que devem ser alcançadas mediante uma educação básica de qualidade (CUNHA, 1993, p. 32).

Em reboque dessa nova cultura as reformulações educacionais são impostas por um poder econômico que está acima do poder político e suas vontades. A não adequação da educação à proposta de reestruturação econômica e política e à nova ordem mundial, comprometeria o projeto de desenvolvimento, num sentido global. No Brasil, quando se põe a educação como prioridade emergencial, se busca o desenvolvimento econômico e a competitividade internacional.

Embora não se tenha a intenção de aprofundar a discussão sobre a legislação para a formação do professor de forma específica, é necessário esclarecer seus fundamentos legais para identificar o perfil dado à formação, na perspectiva da Pedagogia das competências. Faz parte desse processo de reestruturação a revisão do projeto educacional do país, inaugurado, sobretudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e consolidado a partir da promulgação da LDB/1996.

Nos meandros da legislação que orienta a formação de professores é possível perceber como se estrutura a política de formação na esfera federal. A formação para a atuação na educação básica, por exemplo, teve novas exigências com a LDB/1996 e passou a abranger desde a creche até o ensino médio. Dentre os avanços destaca-se a exigência de formação em nível superior; a criação do Instituto Superior de Educação que tem a finalidade de integrar as diferentes licenciaturas responsáveis pela formação dos docentes nas diferentes disciplinas que integram o currículo do Ensino Fundamental, do Ensino médio e a Instituição do Curso Normal Superior (PALMA FILHO, 2009).

Para compreender esta estrutura é importante rever a LDB/1996. No artigo 64 da LDB/96, está definido o seu papel na formação de profissionais para a Educação Básica. Posteriormente, as DCNs para esse curso, estabeleceram que além da formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o currículo deverá incluir conteúdos voltados para a formação do gestor educacional com a finalidade de capacitá-lo para o exercício das atividades previstas no art. 64 da LDB/96 (BRASIL, 1998b).

Antes da promulgação da LDB/1996<sup>a</sup> a habilitação de professores para o antigo nível primário eram obtidas no Curso Normal, de nível médio, ou ainda, como previa a Lei Orgânica do Ensino Normal decretada no Estado Novo (1937-1945) que perdurou até o

advento da Lei 5.692/71, quando esse curso deixou de existir, os professores passaram a ser formados nas chamadas “habilitações para o magistério” (PALMA FILHO, 2009) habilitando o professor para atuar nas séries iniciais do então 1º Grau. A formação dos professores perde em qualidade e logo foram extintos também os “Institutos de Educação” que, além do Curso Normal tinham em anexo o Curso Primário, para que os futuros professores pudessem estagiar, bem como cursos para a formação de gestores (diretores) e inspetores escolares.

A primeira LDB, Lei Federal nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), em seus artigos 52 a 61 já se preocupava com a Formação para o Magistério Primário e do Ensino Médio e assim dispunha:

- i) a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância seriam a finalidade do ensino normal;
- ii) essa formação poder-se-ia dar em escola normal de grau ginásial, com quatro anos, com disciplinas próprias do ginásio acrescidas de preparação pedagógica, ou em escola normal de grau colegial, estas com três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao ginásial;
- iii) as escolas normais de grau ginásial formariam os regentes de ensino primário, enquanto as de grau colegial formariam os professores primários;
- iv) os institutos de educação, além dos cursos de grau médio, acima referidos (de regente e de professor primário), ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau médio;
- v) a formação de professores para o ensino médio (ginásio e colégio) será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas do ensino técnico em cursos especiais de educação técnica (art. 59).

A leitura dos artigos anteriores deixa claro o lócus de formação dos profissionais para o magistério: curso normal para o ensino primário e curso superior em faculdade de filosofia, ciências e letras, para o ensino médio. Em termos curriculares, caracteriza-se por dar ênfase à formação geral, tendo como ponto fraco a formação profissional.

Nos anos de 1970 a reforma do ensino de 1º e 2º graus realizada na educação brasileira alterou a situação: o curso normal deixou de existir (como já foi mencionado anteriormente) e a formação dada por ele passa a ser feita na Habilitação de Magistério, que nada mais é do que uma modalidade do ensino técnico profissionalizante. Proliferou a oferta de cursos de magistério em muitas Instituições, sem tradição na formação, comprometendo ainda mais a já fragilizada qualidade na formação de professores para o ensino das séries iniciais do ensino do 1º grau. Este é um período apontado por Palma Filho (2009) como de retrocesso na formação de professores para aquela modalidade de ensino, iniciando-se aí um processo de desvalorização da profissão docente que coincide com a transformação do curso de magistério num curso profissionalizante, para professores das séries iniciais do 1º grau.

As mudanças introduzidas pela LDB/1996, nas diferentes modalidades de educação básica mudam o perfil profissional a ser demandado para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Exige-se que o professor tenha a formação em nível superior em cursos de graduação, modalidade licenciatura plena (PALMA FILHO, 2009). Esta medida acaba com as licenciaturas curtas<sup>33</sup> que habilitavam os portadores de diploma de licenciatura curta à docência nas séries de 5ª a 8ª do ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental). Portanto, regulamentou-se, com a nova legislação, a exigência da formação em nível superior para o exercício da docência na educação infantil e para as denominadas séries iniciais do ensino fundamental.

A regulamentação das Licenciaturas Plenas ocorreu com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>34</sup>. Essa Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No seu Art. 1º apresenta um conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino”, universalizando a sua aplicação em todas as etapas e modalidades da educação básica.

No Art. 2º a resolução orienta sobre como deverá acontecer a organização curricular de cada instituição. Ela é taxativa em pontuar o que deve ser acrescido em relação a legislação anterior quando orienta que

além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas e orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe CNE.

Nesses tópicos, a Resolução complementa e atualiza o que regulamentava a LDB nº 9.394/96.

<sup>33</sup> Amparada na Lei Federal 5.540/68 ou “Lei da Reforma Universitária” e a Lei Federal 5.692/71, Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, promulgada em 11.08.1971.

<sup>34</sup> Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

No Art. 3º a Resolução em análise trata da formação dos professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Nele, estabelece os princípios norteadores para o exercício profissional específico, que deverá considerar:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

O termo competência aparece no sentido específico de aptidão para o exercício da profissão docente e como essência e orientação comum para todos os cursos de formação ( I). Portanto, a formação não pode acontecer dissociada da realidade onde a profissão será exercida. É necessário que haja coerência entre a formação recebida e a realidade onde o futuro professor mobilizará as competências que construiu nos cursos de formação para fazer frente aos desafios do fazer docente onde está inserido, estimulado a construção das competências e habilidades necessárias para cada cidadão crescer e alcançar a autonomia em sua vida, com fundamentação teórica coerente com suas demandas. Considerando esta necessidade, a construção do conhecimento não pode acontecer dissociada da realidade, mas em interação permanente, recorrendo aos conteúdos como suporte interpretativo, valorizando a pesquisa e tomando a avaliação como referência para correção dos rumos e identificação de novas competências a serem desenvolvidas. Esta caminhada requer o reconhecimento de que o ensinar pressupõe conhecimento e esse requer pesquisa e compreensão do processo de construção do conhecimento e do significado dele no mundo da vida.

O Art. 4º trata dos cuidados fundamentais a serem tomados ao conceber e ampliar os cursos de formação. Segunda a Resolução “é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”. Vale dizer que é

necessário ter consciência sobre o que é preciso desenvolver em termos de competências para a docência e como a Instituição irá organizar a proposta pedagógica para a formação com vistas à construção de tais competências.

O Art. 5º, dá orientações sobre a elaboração do projeto pedagógico de cada curso. Considerando o que trata o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Em parágrafo único, orienta para utilizar-se como metodologia geral os princípios da ação-reflexão-ação que aplica-se a resolução de situações-problema como estratégia didática privilegiada. Esta tendência de privilegiar a metodologia e as estratégias didáticas também será mantida nas orientações metodológicas do RC/RS que orienta para que a realidade do aluno seja problematizada constituindo-se em núcleo central para a ação pedagógica.

O Art. 6º trata especificamente das competências que deverão ser consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, como:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo

questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

As competências elencadas acima não são estanques e servem como um referencial para as Instituições formadoras organizarem-se a partir de um eixo comum, mas que poderá ser ampliado de acordo com a realidade vivenciada no contexto de inserção de cada instituição formadora e da etapa em que se encontra, conforme estabelece o § 2º, acima referenciado.

No Art. 8º estão explícitas as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação e que, de acordo com as Diretrizes em análise, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Desta forma estabelece-se certo padrão em termos de critérios e conteúdos a serem avaliados nos cursos de formação forçando-os a não perderem de vista as Diretrizes Curriculares para a formação docente.

Não temos o propósito de adentrar na análise da legislação, mas entender o que havia de importante nela para compreender os propósitos do Programa Lições do Rio Grande. Esta breve noção dos aspectos legais que regulamentam as Diretrizes para a formação docente para a educação básica nas licenciaturas plenas de nível superior, esclarecem o porquê de um Referencial Curricular para a Educação no Rio grande do Sul. Há um esforço para colocar a educação em alinhamento com as Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira, pois elas orientam a elaboração das avaliações externas como o ENEM e como já mencionamos anteriormente, o desalinhamento do Currículo da educação no Rio Grande do Sul em relação às Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio pode explicar o baixo rendimento dos estudantes

gaúchos nas avaliações nacionais. A forma de tratar dos conteúdos e os métodos avaliativos não estariam de acordo com as exigências e metodologias de avaliação nacional.

A apresentação de uma política de currículo único, também representa um esforço e a tomada de consciência sobre a necessidade de melhoria da qualidade da formação docente, restabelecendo a credibilidade, pois, “na base do discurso oficial a respeito da melhoria da qualidade do ensino na educação básica, há certo consenso em afirmar a relação íntima entre baixo rendimento da aprendizagem dos alunos com o preparo inadequado ou insuficiente dos professores” (FAGUNDES, 2013, p. 17). Esta parece ser também, uma crítica recorrente que se faz diante do fracasso escolar revelado nas diferentes modalidades de aferimento de desempenho escolar.

O consenso de que há uma relação entre formação inadequada dos professores com o baixo desempenho dos alunos parece ser, em parte equivocado, pois quando há generalização do fracasso escolar as causas não podem ser atribuídas, apenas à má formação dos professores, tendo em vista que os cursos de formação (licenciaturas) que foram reconhecidos pelo MEC, também estão permanentemente sendo avaliados pelo MEC com vistas a assegurar que tenham qualidade na formação. Quando estes não apresentarem condições favoráveis para oferecer formação de qualidade são descredenciados. É pertinente considerar outros fatores que revertem em fracasso escolar, como a desmotivação dos professores por razões de baixa autoestima, por falta de reconhecimento da profissão docente, limitações na estrutura física, turmas numerosas de alunos, recursos técnicos precários nas escolas, indisciplina e desinteresse dos alunos pelas atividades de aprendizagem e falta de apoio dos pais. Portanto, há um conjunto de intervenientes contribuindo para a não aprendizagem do aluno, sendo que só as competências para o ensinar, por si próprias não produzem resultados positivos.

### **3.2 O contexto global e os desafios contemporâneos para a formação por competências**

A pergunta que se faz diante dessa nova situação cultural é: quais os valores básicos compartilháveis por uma determinada comunidade que poderiam ser tomados como referência para a educação e se traduziriam em obrigações e responsabilidades capazes de orientar a gestão da formação de professores no âmbito de uma ética da justiça, uma ética do bem comum e de uma postura crítica diante das políticas educacionais? Em que medida a educação por competências poderia dar conta dessa tarefa?

No relatório da UNESCO para a educação do século XXI, encontramos algumas pistas para responder a tais perguntas.

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar (DELORS, 2001, p.47).

Delors (2001) enfatiza a necessidade de adquirir um conjunto de conhecimentos para que sirvam de referencial para as interlocuções com o mundo da vida. Para ele, fenômeno como o da Globalização “dificulta o engajamento do indivíduo” que fica perplexo diante da complexidade do mundo, “que altera suas referências habituais” (DELORS, 2001, p.47). Muitos indivíduos são acometidos de sentimentos de medo das catástrofes e conflitos, sentem-se fragilizados diante do fenômeno do desemprego, devido à alteração das estruturas laborais. Em síntese, a mundialização lhes apresenta a dura realidade de que só podem participar apenas alguns privilegiados (DELORS, 2001). Esse cenário também cria uma expectativa em relação à educação para o trabalho, tendo em vista a necessidade de inserir o indivíduo nesse novo contexto. Quais competências cabe à escola desenvolver no processo de construção de conhecimento do cidadão? É a partir dessa perspectiva que se busca a reflexão e a reconstrução conceitual do projeto de formação de professores, tomando a Filosofia da Educação como salvaguarda epistemológica, potencializando sua contribuição no desenvolvimento da capacidade de julgar, através de um exercício constante e rigoroso de auto-reflexão crítica e da capacidade de compreensão hermenêutica da própria autocriação do sujeito, em seu processo formativo.

As abordagens epistemológicas que surgiram a partir da crítica ao cientificismo, desencadeadas, dentre outros, pelos pós-positivistas Frankfurtianos, apresentam-se de forma distintas e por vezes confusas. Destaca-se, entre as outras, as pós-positivistas, as fenomenológico-hermenêuticas, as dialéticas e as pós-estruturalistas que parecem ser as abordagens mais utilizadas na formação de professores, no Brasil (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Ainda na perspectiva da formação docente, alguns teóricos alinhados com a chamada epistemologia da prática, desenvolveram estudos, pesquisas e questionamentos (NÓVOA, 1992; SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2000) sobre a educação e a formação, “destacando a fragmentação dos conteúdos estudados, as distorções dos currículos trabalhados, a dicotomia entre teoria/prática presentes nas diferentes abordagens, nas instituições formadoras”

(OLIVEIRA, 2012, p. 03), agregando em torno de suas teses muitos seguidores. A ênfase exagerada na prática que fundamentou e orientou as reformas educacionais brasileiras do final do século passado e das atuais, trouxe como consequência o recuo da teoria na formação docente.

Na tentativa de reverter essa concepção que fragmenta a teoria e a prática e que polariza o espaço de cada uma na formação, busca-se na teoria comunicativa recompor o elo de comunicação entre ambas, restabelecendo a continuidade do diálogo entre a ação e o discurso, despolarizando a relação entre teoria e prática que “remete, sobretudo, a uma perspectiva política e crítica” (BONDÍA, 2002, p. 20), tornando-as dialógicas e complementares, “entendidas como espaços de problematização e desproblematização dos saberes” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012). Contudo, se a educação é pensada a partir da relação entre ciência e técnica, (remete a uma perspectiva positiva e retificadora) as pessoas que trabalham em educação são concebidas como “sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia (Competência) as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas” (BONDÍA, 2002, p.20). Nesse referencial os professores são meros reprodutores de saberes já estruturados cujos fins são inerentes ao fazer, de acordo com exigências de uma sociedade capitalista.

A partir desse universo reflexivo, busca-se os elementos que contribuem para uma retomada da postura epistemológica capaz de restabelecer o entendimento de que a teoria e a prática precisam caminhar juntas. É preciso dialogar em condições de igualdade, pois uma não se sustentaria sem a outra, sobretudo ao reconhecer que, a partir da prática, consegue-se fortalecer e aprofundar a teoria. Contudo, a análise da pedagogia por competências, aprofundada na construção dessa tese, nos auxilia a perceber as limitações do conceito de competências na proposta tradicional de Phillippe Perrenoud e a necessidade de repensar esse conceito de forma mais abrangente.

É necessário incluir os valores da formação cultural, como a sensibilidade à natureza, o caráter intersubjetivo e comunicativo nas relações humanas e na construção de conceitos e conhecimentos; o aprender a partir da competência comunicativa e do reconhecimento do outro; reconhecer a importância do erro e da ilusão na produção do conhecimento (GOERGEN, 2000). Enfim, resgatar e ampliar o potencial crítico da razão humana como condição de realização da sua própria natureza. Isso implica em reconhecer que ela não pode ser reduzida e confinada à lógica da razão instrumental, a serviço da ciência e da técnica. Urge ampliar o esforço para a construção das competências cognitivas, intelectuais e humanas que contribuam para a emancipação do homem de todas as limitações que tal racionalidade

lhe impõe. Essa parece ser uma preocupação permanente que desafia a todos aqueles que pensam e preocupam-se com a educação: superar os limites da racionalidade instrumental sob a ótica de uma nova perspectiva, a da ação comunicativa, que embora não tenha sido pensada de forma estrita para a educação, por Habermas, ao ocupar-se do problema da racionalidade e da forma como ela influenciou a sociedade moderna, colabora na reflexão e explicação do processo de evolução social em todas as suas contradições e potencialidades. Portanto, não há como desconsiderar esses referenciais para o entendimento dos problemas que atingem a formação da sociedade moderna e permitiram o avanço da racionalidade instrumental e os irracionais observáveis na sociedade atual. Uma vez esclarecidos os limites de tal racionalidade, Habermas procura restabelecer uma dimensão da razão humana que foi esquecida, pela predominância da racionalidade instrumental, que é a dimensão da racionalidade comunicativa. Ao desenvolver a teoria da racionalidade comunicativa, Habermas pretende:

restaurar a natureza integral da razão pela qual a humanidade, não somente pode promover formas cada vez mais sofisticadas de controle e manipulação da realidade objetiva, mas desenvolver-se socialmente pelo estabelecimento de formas racionais de vida social e de formação de individualidades cada vez mais autônomas (MÜHL, 2010, p. 28).

A racionalidade comunicativa precisa estar presente na formação docente, pois através dela é possível desenvolver o potencial crítico e reflexivo como um recurso fundamental para a formação de uma sociedade aberta, onde as individualidades possam orientar-se de forma, autônoma e livre. A educação quando orientada por essa teoria dispõe de potenciais que podem levar à emancipação e a autonomia.

A limitação da educação por competências preocupa-nos, acima de tudo, pois,

por excluir fatores tão importantes e colocar as questões teóricas em segundo plano, elevando o status da prática profissional docente, vem sendo questionada permanentemente por diversos estudos, os quais apontam os riscos que a proposta das competências pode apresentar no rebaixamento da qualidade do processo formativo, se não for pensada a partir de uma perspectiva mais ampliada desse conceito (TREVISAN et al, p.01).

Na verdade, já não existem as “verdades absolutas”, em educação. Na atualidade abriram-se outras possibilidades interpretativas e linguísticas que põem em xeque a ideia de uma fundamentação única para a educação. Por um lado, a educação abre espaço para criação e aproximação com as necessidades da vida, favorecendo o discurso fragmentado e a

vulnerabilidade das novas teorias que não mais dialogam entre si, empobrecendo as reflexões educacionais pelo ostracismo que lhes é característico. De outro, a educação também padece, por limitar as possibilidades de crescimento no debate com a pluralidade de teorias e olhares que emergem das críticas e contribuições que vêm de fora e poderiam estar contribuindo para o aperfeiçoamento das mesmas. É nessa trama que a Filosofia da Educação apresenta-se como a reflexão que busca recompor a unidade dos saberes, apontando na pluralidade aquilo que seria pertinente e possível de ser aproveitado e desenvolvido na educação. Em outras palavras, essa atitude busca compreender os diferentes sentidos e as múltiplas linguagens presentes na diversidade teórica, nos discursos que envolvem a educação.

### **3.3 Flexibilização e compreensão: o poder da linguagem na superação de conflitos nas abordagens educacionais**

A ruptura com o modelo de abordagem consolidado na modernidade (em que o conhecimento se constrói da relação entre sujeito-objeto) se deu a partir do movimento conhecido como a “virada linguística” ou “giro linguístico”<sup>35</sup>. A partir dele, a realidade não mais seria conhecida de forma explicativa mas, apreendida de maneira compreensiva, considerando as múltiplas linguagens que são possíveis nos diferentes grupos linguísticos” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p.66). Portanto, a “virada linguística” afeta todas as áreas do conhecimento, mas de forma especial torna mais flexíveis as abordagens educacionais que, de certa forma, se desvencilharam da rigidez da tradição da modernidade. Contudo, criou-se um novo problema, tendo em vista que a pluralidade de teorias dificulta estabelecer e manter um diálogo argumentativo que possa enriquecê-las com o olhar externo, “causando em vista disso, o empobrecimento das discussões educacionais” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 62). Talvez, uma das formas de contornar essa fragilidade seja a adoção e/ou fortalecimento de uma prática discursiva com base em uma racionalidade e não na razão.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> O termo remete a “um novo paradigma para a filosofia enquanto tal, o que significa dizer que a linguagem passa de objeto da reflexão filosófica para a esfera dos fundamentos de todo o pensar, e a filosofia da linguagem passa a poder levantar a pretensão de ser ‘a filosofia primeira’ à altura do nível de consciência crítica de nossos dias” (OLIVEIRA, 2001, p.12). A linguagem deixa de ser entendida como instrumento de comunicação que se localiza fora do conteúdo do pensamento e passa a ser compreendida como condição de possibilidade e de validade da compreensão do pensamento conceitual, do conhecimento objetivo e da ação, constituindo-se numa grandeza “transcendental” no sentido que Kant atribui a esse conceito (GOMES, 2007, p.83).

<sup>36</sup> Racionalidade deve ser compreendida como diferentes concepções de razão. Portanto, a razão é única, mas pode-se dizer que há muitas racionalidades.

A dificuldade para submeter à crítica, a pluralidade de teorias e conhecimentos sobre a educação de forma a não permanecer imobilizado pela racionalidade moderna, é superada tomando Habermas como referencial teórico, na sua mais importante obra, a Teoria da Ação Comunicativa. Nela o autor reconhece “a capacidade que tem a fala argumentativa de unir sem coações, e de gerar consensos, no qual diversos participantes superam seu ponto de vista inicial” (HABERMAS, 2003, p.27), em favor de uma argumentação racionalmente encaminhada. Esta prática faz com que os sujeitos interpretativos e linguísticos se entendam uns com os outros acerca das significações que produzem como participantes que desfrutam de um mundo da vida, em comum.

A distinção entre razão e racionalidade é útil e importante para discernir e diferenciar as potencialidades inerentes as diferentes racionalidades, (GOERGEN, 2007) identificando as que contribuem para o desenvolvimento humano, enquanto outras, ao contrário, se revelam prejudiciais aos interesses do homem e da sociedade ao submetê-los a uma racionalidade instrumental. Nessa tarefa, apresenta-se a teoria comunicativa como novo fundamento da práxis educativa fundada na teoria consensual de verdade, onde a comunicação intersubjetiva desvenda as diferentes racionalidades que são expostas à crítica com o intuito de aperfeiçoá-las, reconstruí-las ou negá-las.

A superação da dicotomia entre teoria e prática perpassa o processo de formação dos professores, problematizando também, a reformulação das diretrizes educacionais que priorizam a prática pondo como foco, educar para o mercado. Para essa proposta, cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado. Essa preocupação não é recente na educação brasileira, mas vem se renovando à medida que as exigências econômicas da produção e do mundo do trabalho reivindicam isso à educação. Com esta preocupação, “uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores” (DIAS; LOPES, 2003, p.1157). Nessa perspectiva, o currículo para a formação de professores, fundamentado no desenvolvimento de competências, segue um modelo de profissionalização que introduz um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Nessa nova concepção de ensino há uma tendência para colocar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica em segundo plano. O foco principal passa a ser o conhecimento sobre a prática, alijando os professores de uma formação intelectual e política de maior profundidade e sustentabilidade (DIAS; LOPES, 2003).

As pressões externas, ocasionadas pela expansão do movimento pela globalização, sobretudo, a econômica, têm implicações diretas com as políticas educacionais, globais e locais. Essas são afetadas por interesses diversos, não só econômicos, mas também políticos e de mercado que determinam as regras para as políticas educacionais, em nível global e local (PEREIRA, 2009). Nesse cenário universal, proliferam-se os discursos e propostas curriculares para a educação, resultando num emaranhado de teorias e rupturas, como já mencionamos, nem sempre avaliadas com a seriedade que a educação merece, mas que afluem para os currículos com o intuito de propor reformas. Só para exemplificar,

a passagem da pedagogia por objetivos à lógica de competências é uma delas. A evolução de uma perspectiva comportamentalista para o construtivismo ou socioconstrutivismo, a transformação progressiva das práticas dos professores de modelos transmissivos para abordagens mais participativas, a busca pelo sentido das aprendizagens mais do que transmissões de conteúdos descontextualizados, são outros exemplos de ruptura do quadro (JONNAERT, MUSSADAK, DEFISE, 2010, p. 67).

Nessa dinâmica, a própria definição de competência é sempre provisória e no campo da educação, apesar de buscar-se um sentido específico, há interpretações diversas, muitas vezes equivocadas. Esse caráter dinâmico tem origem no paradigma da ação no qual “uma competência é sempre associada a uma situação, a uma família de situações, assim como aos campos de experiência de uma pessoa ou de uma coletividade” (JONNAERT, MUSSADAK, DEFISE 2010, p. 68). Para Jonnaert, Mussadak e Defise (2010, p. 70), parece estar aqui um dos dilemas da educação, ou seja: “como passar de uma noção dinâmica que provém de um paradigma da ação em situação a uma noção mais estática que provém, por sua vez, de teorias curriculares?”.

Ao trazer esse raciocínio para o cenário da educação, mais precisamente para a formação, percebe-se que a noção de competência delimita um campo de ação específico, à medida que uma competência dependerá da compreensão que uma pessoa tem, do que é esperado dela, em uma situação precisa como a docência, por exemplo. Nesse sentido, as competências exigidas atualmente para o exercício da docência parecem não ter relação com a formação que muitos professores tiveram antes de ingressar na profissão docente, nas licenciaturas, o que dá credibilidade aos argumentos de que as competências para a docência têm sua gênese na situação profissional, na experiência docente, no tripé, saber, saber fazer e ser, princípios estruturados na França e que estão sintetizados na definição de competência elaborada por Mandon (1990): “Compreendemos por competências: o saber mobilizar conhecimentos e qualidades para fazer frente a um dado problema, ou seja, as competências

designam conhecimentos e qualidades contextualizados”. Na verdade, antes de mobilizá-las, elas, necessariamente, deveriam ser apreendidas e essa apreensão, perpassa a competência primeira expressa num dos pilares para a educação do século XXI, elaboradas por Jacques Delors (2001), sintetizada na expressão “aprender a aprender”. Sobre essa competência, Young (2007) faz algumas críticas ao discurso curricular que tira o foco do conhecimento para dar ênfase à construção de “competências e habilidades”, ou “aprender a aprender” que se tornam elementos centrais do “planejamento e das práticas pedagógicas”. Para ele, ao retirar o foco do conhecimento científico para valorizar exageradamente os saberes do cotidiano estaria restringindo o conhecimento escolar ao âmbito do local, instrumental ou particularizada (YOUNG, 2007). Essa crítica ao currículo, indiretamente atinge os professores, sobretudo, aqueles que abraçam o currículo fazendo dele um verdadeiro “manual de conduta”.

O professor precisa assumir uma postura crítica, estar preparado com conhecimentos gerais e específicos para que possa oferecer aos seus alunos, as bases para a compreensão das relações entre o universal e o local, pois num mundo globalizado e informatizado, no cotidiano de todos nós, o local e o universal estão entrelaçados, numa relação de mútua influência. Young, não despreza o conhecimento local e cotidiano, mas adverte:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países tem escolas (YOUNG, 2007, p. 13).

Essa competência remete ao compromisso de empenhar-se em fortalecer o diálogo entre a teoria e a prática nos cursos de formação, para que as competências relativas à profissão sejam construídas em contextos educativos, mas de forma fundamentada e refletida. A formação do professor não pode abrir mão da centralidade no conhecimento e em suas distintas formas de expressão e produção. Entendemos que a produção e elaboração do conhecimento ocorrem de forma dialógica em situações nas quais os homens interagem entre si em busca de respostas aos diferentes desafios que a produção da sua existência apresenta. Nessa perspectiva, o conhecimento não acontece por reprodução pura e simples dos enunciados memorizados, mas pressupõe, além do acesso ao conhecimento, o domínio dos métodos de produção do conhecimento a partir da compreensão crítica da realidade.

Uma competência se desenvolve em situação: a situação é seu ponto de partida (a fonte) e o seu ponto de chegada (o critério). Nas palavras de Perrenoud (2000, p.22), “as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”. Essa noção nos remete à necessidade inadiável de recompor o diálogo entre teoria e prática sem o qual as competências construídas se limitariam ao instrumental, ao fazer.

Percebe-se que o perfil idealizado de professor como pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, e que sabe explicá-la com clareza e convicção a seus estudantes, perde o sentido se ele não souber, também, atuar como facilitador e guia das aprendizagens dos estudantes. Para Zabalza, (2004, p. 156), “o importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas”. Não se trata simplesmente de mudar o foco do conhecimento para a aprendizagem como propõe a pedagogia das competências, esvaziando os fundamentos teóricos e os conteúdos, mas, sim, “conhecer cada vez mais como os alunos aprendem para poder facilitar, orientar e melhorar, na medida de nossas possibilidades, essa aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p.156). Contudo, defendendo que a competência do professor não pode ser essencialmente didática, como propõe Perrenoud (2000), mas precisa ter um fundamento epistemológico consistente, essencial na formação, para que sirva de “porto seguro”, parâmetro para a mediação da aprendizagem o que exige conhecimentos profundos e abrangentes. Não basta ser um especialista em determinada área ou disciplina. Tampouco, ter apenas o domínio da didática e conhecer os recursos e estratégias para promover a aprendizagem. É imprescindível que se tenha clareza sobre o que, como e para que ensinar. No entanto, com uma leitura atenta em Perrenoud (2000), percebe-se que as dez novas competências para ensinar, estão alicerçadas em competências operacionais que são essencialmente didáticas, facilmente identificadas pelos próprios enunciados dos capítulos, como elencamos a seguir para ilustração: I. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem; II. Administrar a progressão das aprendizagens; III. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; IV. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”. Verificamos que, no desdobramento de cada capítulo, o foco está relacionado à necessidade de criar situações de aprendizagem em que, o aluno é o protagonista e o professor o mediador. Portanto, para Perrenoud (2000, p. 27; 33; 47; 48) a noção de competência para a docência “designará aqui, uma capacidade do professor de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (trabalhar em cima de erros e obstáculos à aprendizagem; trabalhar a partir de representações dos alunos;

trabalhar em torno de situações concretas; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, entre tantas outras). No entanto, para desempenhar tal competência é preciso um conhecimento teórico aprofundado e abrangente de que as universidades em seus cursos de formação terão de dar conta.

### **3.4 Formação docente na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa**

As diretrizes para a formação docente (ao preterir a prática à teoria) menosprezam o fato que ela está profundamente implicada com o desenvolvimento da razão, por ser instrumento para o discernimento dos problemas que afetam a sociedade. Através da crítica da razão é possível perceber a existência das contradições e potencialidades no seu percurso histórico até a contemporaneidade. É na formação da racionalidade historicamente situada que a humanidade encontra os fundamentos para dirimir os conflitos, orientar a ação e alcançar os objetivos almejados, evitando tornar-se um mero produto de seu tempo.

Ao buscar na teoria da ação comunicativa as contribuições para repensar os limites e obstáculos à consecução das competências, destaca-se como fundamental, no paradigma do entendimento recíproco, a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos, ao se entenderem sobre algo no mundo (HABERMAS, 2001, p. 414). Dessa forma, o conceito habermasiano do agir comunicativo nas questões que envolvem a educação remete à compreensão do conceito de racionalidade comunicativa.

O conceito de racionalidade comunicativa leva consigo conotações, que em última instância, se remontam à experiência central da capacidade de se unir sem coações e de formar consenso através de uma fala argumentativa em que os participantes superam a subjetividade inicial de suas concepções e, a mercê da comunidade de convicções racionalmente motivadas, se asseguram simultaneamente da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do tecido da vida social em que se movem (HABERMAS, 2001, p. 506).

A racionalidade comunicativa põe a linguagem numa posição central na experiência comunicativa que leva os participantes de um debate a desconstruírem suas próprias convicções à medida que, engajados num ato de fala, submetem seus argumentos ao crivo dos demais participantes. O diálogo com outros participantes que empenham sua fala para conquistar uns aos outros em torno de argumentos, pressupõe respeito mútuo, reconhecendo o outro como sujeito de fala e em condições de igualdade com os demais participantes. A

disputa se dá no âmbito da linguagem e o resultado esperado é o consenso em torno do melhor argumento, perante o qual se rendem as convicções inicialmente apresentadas pelos falantes. Nessa lógica é fundamental para os participantes da ação comunicativa que não se perca de vista a necessidade de superar a subjetividade inicial de suas concepções sob o risco de reproduzir as noções do senso comum ou do determinismo cultural aprisionado pelas tradições.

Numa situação de comunicação concebida de acordo com a Teoria da Ação Comunicativa há, no mínimo, um sujeito que propõe e outro que avalia argumentos fundados em razões. Isso se dá com independência em relação às pretensões das razões apresentadas, ou seja, elas podem ser referentes à pretensão de constatar um fato, de recomendar uma norma ou de expressar desejos e sentimentos. Para que elas possam ser compreendidas por um intérprete (independentemente da distância temporal de sua enunciação) requer-se duas coisas: primeiro que não se questione a competência mental do sujeito que enuncia e, segundo, que se tome consciência das razões que o autor provavelmente alegaria no seu tempo e espaço para defender dada interpretação (HABERMAS 2001). Para ele, “essa perspectiva endossa a ideia de que existe, então, uma racionalidade capaz de ser reconstruída pelo intérprete, embora não se possa demonstrar evidentemente a verdade racional da interpretação realizada” (idem, p. 506).

Este parece ser o caminho para a reconstrução de teorias ou propostas como a Pedagogia das Competências, a qual se apresenta de forma impositiva e unilateral ao sistema educacional e carrega a influência de interesses econômicas e políticos alinhados ao projeto neoliberal de sociedade. Frente a essa realidade, a ação comunicativa articula e dinamiza esse processo de desconstrução/reconstrução cultural, ao apresentar a competência comunicativa como instrumento para transpor tais limitações e abrir horizontes sempre renovados para repensar a educação na perspectiva humana.

A teoria da competência comunicativa em Habermas é fruto de um trabalho que apresenta reelaborações e mediações até sua versão mais corrente. Segundo Freitag (2005), o primeiro desenvolvimento proposto por Habermas foi o de *rollenkompetenz*, próximo do conceito de *rolle-taking*, do psicólogo social norte-americano Georg Herbert Mead<sup>37</sup>, sendo o conceito de *rollenkompetenz* distinto de três conceitos de competência: a cognitiva, a

---

<sup>37</sup> George Herbert Mead foi um dos fundadores da teoria da teoria sociológica conhecida como interacionismo simbólico, que defendia que a mente e o “eu” surgem através da interação social. Segundo Mead, não pode haver “eu”, sem antes haver um grupo social. Segundo ele, esse processo requer a comunicação através de gestos - ou símbolos significativos -, bem como a capacidade de assumir o papel do "outro". Por isso a expressão role-taking.

linguística e a motivacional, propostas por Piaget, Searle e Freud, respectivamente. (FREITAG, 2005). Tal concepção foi depois revisada, pois opunha-se desse modo ao conceito de competência moral desenvolvido por Lawrence Kohlberg<sup>38</sup> e que encerrava necessariamente em si essas três dimensões do indivíduo. Frente a isso, Habermas reformula sua concepção, emprego o termo genérico “competência interativa”. De acordo com Freitag (2005, p. 53)

O ator ‘competente’ de Habermas, que coordena suas ações e busca o entendimento através da ação comunicativa, é o sujeito autônomo, socializado, comunicativo (em suma “descentrado”), cujas estruturas lógicas e de consciência foram se construindo enquanto atuava sobre o mundo dos objetos (interiorização de ações) e interagia com outros sujeitos no mundo social (interiorização ou assimilação da fala e dos pontos de vista dos outros), levando-o a reorganizar (acomodação) suas estruturas cognitivas.

É possível observar aí claramente que o sentido empregado por Habermas para definir o ator “competente” requer dos processos formativos uma atenção tão forte ao mundo social quanto ao mundo dos objetos, como condição para a reorganização das estruturas cognitivas. Assim, permanecendo a ênfase no saber-fazer, ou na aprendizagem centrada na noção de prática, não se obterá um grande incremento em termos de qualidade de formação, que continuará deficitária. Frente a isso, é possível reafirmar que a posição que viemos reforçando durante esta tese, de que as reformas que incidem sobre os sistemas de ensino no Brasil, pautadas por noção acrítica de competência, tem por objetivo a adequação da educação às demandas profissionais do mercado.

Ainda sobre a noção de competência, Marcondes (2000, p.43) assinala:

O objetivo da teoria da competência comunicativa de Habermas é reconstruir o sistema de regras segundo as quais os falantes [competentes] produzem ou geram situações possíveis de discurso. A noção de situação ideal de discurso é condição de possibilidade de todo discurso que visa um fim mais ou menos específico ou preestabelecido. A característica definidora de situação ideal de discurso é a intersubjetividade: a ideia de que o uso da linguagem, consistindo em um ato de entendimento mútuo, pode levar a um acordo bem fundamentado, ao qual se chega através do diálogo, pois tem-se sempre a possibilidade de retomar o discurso.

A competência comunicativa convertida em ação comunicativa através da linguagem transcende os limites da instrumentalidade do mundo do trabalho para assumir a centralidade

---

<sup>38</sup> Lawrence Kohlberg foi um psicólogo norte-americano, que recebeu forte influência de Jean Piaget. É autor da Teoria do Desenvolvimento Moral, de forte caráter universalista, na qual defende, não a universalidade das normas, mas a universalidade das estruturas responsáveis pela aquisição das normas morais. Tal teoria é abordada por Habermas, no texto “Ciências Sociais Reconstitutivas *versus* Ciências Sociais Compreensivas, em seu livro “Consciência Moral e Agir Comunicativo”.

das interações humanas, quer aconteçam no mundo do trabalho ou no mundo da vida. Sendo assim, os horizontes são ampliados para além dos fins instrumentais do mercado, restabelecendo o lugar do ator como fim nos processos educativos. Este lugar não se restringe aos ofícios a serem desempenhados por força da divisão do trabalho, mas aos múltiplos contextos que envolvem o humano no mundo da vida, tais como o político, social, cultural, religioso, ético e estético.

O conceito de competência comunicativa define-se, então de acordo com o quadro de reconstruções racionais do pensamento de um indivíduo visando a possibilidade de este vir a empreender raciocínios de caráter pós-convencional. Por meio deste conceito, a intenção é abrir possibilidades dentro da própria pedagogia das competências, lançando mão de uma dimensão crítica que nos pressupostos que orientam tal concepção, sem romper de todo com a sua inspiração construtivista, mas chamando atenção para sua apropriação de caráter reducionista.

De acordo com Freitag (2005), vê-se que a competência parece estar intrinsecamente ligada ao conhecimento da linguagem enquanto necessariamente produzida por mecanismos internos à mente. Verifica-se também que a competência é algo do domínio individual, embora ela possa ser vislumbrada sob o ângulo da coletividade quando encontrada em comunidades cuja maioria de seus membros seja de indivíduos competentes, observando a condição de descentramento do sujeito, que supõe a existência de uma comunidade anterior à formação do “eu”, fator a ser observado como critério nos processos de formação.

Para Habermas, o “entendimento” exige fundamentação argumentativa e racional.

Desde a perspectiva dos participantes, “entendimento” não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso físico, e sim, um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes motivados por meio de razões. Entendimento significa a comunicação endereçada a um acordo válido (HABERMAS, 1999, p. 500).

Ao esclarecer o conceito de entendimento, Habermas elimina a idéia de um sujeito cognoscente soberano que se posiciona como “dono da verdade”, buscando impor a aceitação de seu ponto de vista aos demais. Ao trazer a teoria da ação comunicativa como contribuição na busca de superação dos limites e obstáculos à consecução da Pedagogia das Competências, destaca-se como fundamental no paradigma do entendimento recíproco, a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos, ao se entenderem sobre algo no mundo (HABERMAS, 2001, p. 414).

Em relação à centralidade do ensino na aprendizagem significativa, focada no cotidiano do aluno, na sua inserção num determinado contexto sociocultural, como preconiza a Pedagogia das Competências, é fundamental que não se perca de vista a necessidade de “superar a subjetividade inicial de suas concepções” sob o risco de reproduzir-se as noções do senso comum ou do determinismo cultural que foi aprisionado pelas tradições.

O desenvolvimento de competências por parte do aluno, pressupõe uma Pedagogia Hermenêutica no sentido de mediação da compreensão através da busca do significado e o sentido original atribuído aos conceitos, no contexto onde surgiram e em seus significados atuais. Nessa perspectiva ele articula outra competência importante inerente à Filosofia que é a competência investigativa (FLICKINGGER, 2010).

Um dos desafios que fica por essa via posto aos professores ao conduzirem suas ações pedagógicas está em converter uma simples troca egocêntrica de opiniões, reforçando a capacidade de argumentar, numa dinâmica de criar, apresentar, avaliar, criticar e aceitar razões para a sustentar frente as opiniões em debate nas questões que não são passíveis de prova. Ao focar-se unicamente no conhecimento já provado e nos processos tecnológicos por ele orientado, deixam-se de lado as questões que são do domínio da argumentação, como as questões políticas, estéticas e éticas, abrindo assim um terreno fértil para o preconceito e o obscurantismo. Atitudes sociais pautadas pelo respeito ao outro, fundam-se muito mais na possibilidade de descentramento dos sujeitos, do que na inculcação acrítica de valores, o que acarreta em reconhecer as razões de suas opiniões e modificá-las a partir das perspectivas e argumentos apresentados por outros.

### **3.5 Desafios para a consecução de novas competências para a docência**

É oportuno, quando nos propomos a discutir as novas competências para a docência que situemos o contexto das universidades frente ao novo sentido atribuído à universidade frente as profundas modificações que tal instituição vem sofrendo nas últimas décadas. Em primeiro lugar, destaca-se “a transformação do próprio cenário universitário ao sabor das fortes mudanças políticas, sociais e econômicas das últimas décadas” (ZABALZA, 2004, p.21). Dentre elas a postura mercantilista que tomou conta das universidades nas últimas décadas. O fenômeno da globalização política, econômica e cultural, por exemplo, alterou o foco dos cursos universitários que eram mais generalistas e permitiam aos universitários ter

uma visão ampla do mundo da cultura. No entanto, nos últimos anos, observam-se várias mudanças na educação superior, como a expansão universitária, a massificação e a heterogeneidade dos estudantes. Novas orientações na formação foram introduzidas, influenciadas pela cultura da qualidade, alterando o foco da educação, do ensino para a aprendizagem, incorporando as novas tecnologias e práticas do ensino à distância. Essas mudanças tiveram repercussão direta no modo como as Universidades organizam seus recursos e atualizam suas propostas de formação (ZABALZA, 2004, p. 22).

O mercado de trabalho altera-se em função das demandas dos empregadores e do mundo produtivo que não mais se satisfaz com trabalhadores com profundo conhecimento e competências técnicas, mas exige que tenham outras habilidades, que saibam como compreender, que sejam capazes de tomar decisões, que sejam conscientes de si mesmos, que saibam se comunicar. São estas necessidades do mercado que provocam as mudanças nas universidades para que possam formar profissionais à altura das novas exigências do mercado globalizado.

Dentre várias mudanças que ocorreram com vistas a adaptar os cursos universitários as exigências mercadológicas, chama a atenção a postura de “indiferença, em relação à formação para a docência” para quem, aspectos importantes dos processos formativos tiveram pouca atenção: “coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como semipresencial e a formação em serviço” (ZABALZA, 2004, p. 23).

Nesse universo, a questão da formação dos professores pode ser abordada filosoficamente pela perspectiva das finalidades da educação, no âmbito do discurso teleológico. A educação é vista, assim, como uma prática social associada a um sentido ético do existir humano. Nesse caso, instala-se, muitas vezes, o conflito e a desorientação, e a finalidade social passa a ser referência, tanto para nossa consciência ética quanto para as instituições escolares que “não mais sabem, se ensinam, se educam, se instruem, se preparam para o mercado de trabalho, se socializam ou qualquer outra função que lhe é atribuída” (ZUBEN, 2003, p.63). Tudo isso, por conta da interdependência histórica entre educação e trabalho, sobretudo, instaurada a partir da implantação da sociedade capitalista, para a qual a educação passou a ser vista como preparação para o trabalho, abandonando a reflexão crítica como tarefa do pensamento para focar-se na cognição, no conhecimento e no domínio de habilidades para o fazer que é colocado em primeiro plano, acima de qualquer outra pretensão.

Para compreender o espírito dessas mudanças é importante distinguir a via do conhecimento e a via do pensamento, trazendo brevemente a concepção de Arendt (1997), para quem “a característica essencial do pensamento é interromper toda a ação, as atividades habituais, sejam elas quais forem, afastando-se do objeto”. Desta forma cria-se o ambiente para a reflexão e tomada de decisão fundamentada de forma consciente, refletida. Para ela, ‘o pensar visa ao sentido. Por sua vez, o conhecer persegue a cognição, a certeza e a evidência. Enquanto o conhecimento guia-se por objetivos práticos, tem um fim definido, a atividade de pensar é tão incessante e repetitiva quanto à própria vida” (ARENDDT, 1997, p. 149).

Assim, nossa reflexão sobre a formação tem esse papel de instigar o pensamento reflexivo sobre o sentido de educar por competências, considerando a chamada de Goergen, (2000, p. 03) para o qual, “não há um modelo preestabelecido, ideal de formação de professores”. Portanto, seria pretensioso da minha parte formatar um modelo que fosse universalizado. Também não existe um único período de formação para tornar-se apto a exercer a profissão docente. Para Goergen (2000, p. 03),

professores não são formados; eles se formam no interior da complexa economia de suas condições bio/psíquicas, de seus ideais, desejos, valores e dos desejos que lhes vêm de fora, da práxis ou da teoria. É uma formação permanente que dura a vida inteira e que requer a participação ativa de cada um.

Significa dizer que as condições gerais de trabalho, a interação com os diferentes grupos, no exercício da docência é, naturalmente, o lugar formativo na vida do professor. Nesse sentido, “a formação é colocada como tarefa ao longo de toda a vida” (ZABALZA, 2002, p. 23). Consequentemente, a preocupação com o acolhimento desse profissional no espaço escolar é condição importante para que haja tal interação com o contexto, proporcionando-lhe as possibilidades para a autoformação. Isso implica em assumir uma postura crítica diante dos conhecimentos que pretendem ser infalíveis num tempo em que as verdades são provisórias. Dessa necessidade e, para além das tradicionais competências docentes sintetizadas por Zabalza (2002) como “competências científicas e competências pedagógicas”, surge uma primeira nova competência a ser desenvolvida que é “a competência para lidar com o provisório, com o erro e a ilusão” (GOERGEN, 2000, p.03). Ao invés de ensinar verdades, tarefa que sempre coube à educação, é preciso aprender a problematizá-las, reconstruí-las, recontextualizá-las. Essa postura se fortalece quando estamos em processo contínuo de formação em serviço. Quando problematizamos nossas próprias “verdades”

descobrimos que aqueles conhecimentos que defendíamos veemente no início de nossa profissão, hoje são olhados de forma diferente, recontextualizados, quando não substituídos.

O mesmo autor também propõe a “competência rejuntiva,” segundo a qual os parâmetros para o conhecimento pressupõem o contexto global que influencia não só o conhecimento que se produz, mas o modo de ser e viver, no cotidiano. Essa competência possibilita superar a visão fragmentada da ciência, do conhecimento e da vida. Outra dimensão dessa competência é a experiência da alteridade, na medida em que “a experiência de cada um é também a experiência de todos” (GOERGEN, 2000, p. 05). Destaca-se aqui o respeito e o convívio com o multiculturalismo. Por outro lado, é preciso ser crítico em relação às experiências coletivas globais, pois se corre o risco de desenvolver uma alienação crescente em relação à experiência de mundo e de vida, a qual está sendo compartilhada.

A competência comunicativa é colocada em destaque pelo autor supracitado, considerando a necessidade permanente de dialogar com a cultura e com a sociedade, sem as quais o indivíduo deixaria de existir, tendo em vista que ambas o precedem. É na interação com o outro que cada um descobre-se como único, mas profundamente dependente da cultura à qual passa a pertencer, através do domínio da linguagem.

Em termos de formação, a competência comunicativa auxilia a superar o dilema em torno de qual formação buscar, entre a formação generalista de cunho pedagógico e a formação específica e vinculada à própria área de conhecimento e, se não forem essas, quais seriam as necessidades?

A respeito dessas proposições, as Diretrizes Nacionais para a formação de professores, propostas a partir da LDBEN, sugerem medidas radicais direcionadas aos cursos de formação. Nela reconhecem que muitas mazelas da educação básica, como o fracasso escolar e os baixos índices de aprendizagem, traduzem o resultado de uma formação deficitária dos professores, em sua formação básica ofertada nas universidades, mas esquecem de mencionar que tal deficiência é ampliada e agravada por outros fatores relacionados as condições de trabalho que encontram nas escolas. Fazem parte dessas medidas, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, propostas em maio de 2000 (BRASIL, 2000a). Um dos pontos fundamentais dessas diretrizes é a realização de um diagnóstico sobre a situação de aprendizagem proporcionada pelas escolas da educação básica, questionando a formação dos seus professores e alertando para o fato que, as licenciaturas “não têm permitido a construção de um curso com identidade própria”, entendida como “sólida formação de professores” (BRASIL, 2000a, p. 22); ou ainda, de que os professores formados

“desconhecem os documentos que tratam [de propostas curriculares] ou os conhecem apenas superficialmente” (BRASIL, 2000a, p. 24).

A legitimação da nova proposta apresentada é buscada pela desqualificação e desprezo das políticas educacionais anteriores, embora, contraditoriamente, por vezes, faça referências positivas às contribuições de Diretrizes anteriores. Mais uma vez, o diálogo não acontece e o documento deixa implícito que os problemas da educação serão resolvidos verticalmente, por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogeneizador.

Segundo Macedo (2007), os problemas que atingem a formação de professores, cujas diretrizes pretendem corrigir, são basicamente de ordem pedagógica, pela inadequação dos currículos e, de caráter organizacional das universidades que não dão conta das demandas da formação de professores. Esses dois aspectos constituem-se em interesse principal do documento e tem natureza política cuja finalidade é uma reforma, não apenas técnica, mas mexe com a política para a educação. Para Macedo (2007), a reforma educacional precisa ir além de tais dimensões: “uma reforma não deve centrar-se em como aprimorar a formação, seja no nível pedagógico ou organizacional, mas precisa discutir quais as finalidades, na esfera política, dessa formação”. As evidências tornam-se mais claras quando se compara essa proposta de reforma com outros documentos, também oriundos do MEC, que geralmente estabelecem as finalidades da educação (BRASIL, 1996). Esse, pelo contrário, é incisivo e aponta como inquestionável que a educação deve garantir “o exercício da cidadania, a inserção produtiva no mundo do trabalho e o desenvolvimento de um projeto de vida pessoal e autônomo” (BRASIL, 1996, p.11). Ao delinear esse perfil, deixa subentendidas as competências a serem construídas nos cursos de formação, dentre as quais a de educar para a cidadania que tem sido uma meta recorrente na educação, neste início de século. Da mesma forma, valores como a democracia e a igualdade de acesso à educação, passaram a fazer parte dos princípios estabelecidos pelo documento. Contudo, sabe-se que não é suficiente democratizar e universalizar o acesso à educação, se não se busca oferecer as condições mínimas para que se tenha educação de qualidade para todos.

A universalização do acesso à escola provocou a necessidade de ampliação das estruturas escolares e a rápida adaptação dos quadros docentes com reflexos diretos na formação que aconteceu apressadamente, sem a qualidade que se faz necessária.

A globalização econômica e a intensificação da competitividade no mundo do trabalho requerem a qualificação profissional para que o Brasil possa manter-se no patamar exigido, reconhecendo a importância da educação para fazer parte da sociedade do conhecimento. Contudo, o conhecimento que se propõe nas escolas está voltado para o exercício da cidadania

como garantia de inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Ao analisar o documento, observa-se que uma das competências definidas nas diretrizes explicita: “(...) pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos” (BRASIL, 1996, p.49). Dito dessa forma, indiretamente, o exercício da cidadania pressupõe a inserção do sujeito no mercado de trabalho.

O documento que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação também critica a descontinuidade entre as diferentes etapas de escolarização “gera gargalos no fluxo de escolarização, representados pelos índices de evasão e repetência escolar, observadas na passagem da 5ª para a 6ª séries” (BRASIL, 1996, p. 17, 18). Para sanar o problema, o documento sugere a criação de Institutos Superiores de Educação que poderiam atuar dentro das universidades ou fora delas, acelerando o processo de formação.

A insistência na formação para a cidadania explica-se porque, segundo o documento, “o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e das comunicações estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p.7). Nesse sentido, o exercício da cidadania seria independente do acesso a uma base comum de conhecimentos (MACEDO, 2007). Tal acesso, no entanto, poderia viabilizar a construção de uma cultura do trabalho, que facilitaria padrões de comportamento úteis à participação do sujeito no mercado produtivo e, conseqüentemente, de consumo. Portanto, as competências a serem desenvolvidas estariam relacionadas às tecnologias da produção, à convivência social, ao gerenciamento de processos produtivos no trabalho e à vivência da cidadania.

Considerando a perspectiva desse documento, os cursos de formação de professores têm que ter presente o perfil de escola em que o professor deverá atuar. É que, segundo as Diretrizes em análise, (...) “a escola que se delineia como ideal, é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva” (BRASIL, 2000a, p.10). Contudo, é imprescindível o debate político sobre a formação de professores para que se tenha clareza sobre os verdadeiros fins da educação para a sociedade, sobretudo porque a cidadania subordinada a interesses privados passa a ser associada ao treinamento de uma conduta cívica aceitável e ao respeito a normas e regras estabelecidas, pelo contexto econômico.

Quando nos reportamos à percepção da educação como investimento, também relacionamos sua oferta com os custos. Portanto, quando o Estado estimula a criação de

Institutos Superiores, está pensando em custos e isso implica diminuição do tempo de formação. Por outro lado, verifica-se a migração da formação dos cursos normais para a formação universitária, em busca não de melhor formação, mas de status e possibilidades de aproveitamento dos estudos em outras profissões que exigem cursos superiores, sem especificar em qual área, a um custo inferior que o de outras áreas. Contudo, acabam por ingressar na profissão docente sem identificar-se com ela. Considerando essa realidade, torna-se difícil generalizar, como faz o documento, ao afirmar que as Universidades não cumprem seu papel de formar com qualidade.

A tentativa de responder às múltiplas questões relacionadas à formação, aponta para a emergência de novas estratégias que possam alimentar o diálogo crítico com as diferentes possibilidades teóricas e experiências práticas que estão ao nosso alcance. Nessa perspectiva, a competência comunicativa abre múltiplas possibilidades de entendimento entre os participantes para que, diante de um universo teórico tão diversificado, descubram-se novos caminhos e se reconheçam outros espaços de formação que considerem não apenas as dimensões pessoais e profissionais, mas, acima de tudo, a dimensão grupal que implica o reconhecimento do outro (com o qual interagimos) na construção do ser docente. É nessa teia de relações que a competência comunicativa desencadeia novas competências a serem adquiridas no processo de formação.

A Filosofia, enquanto componente curricular para a educação do ensino médio, apresenta no Referencial Curricular para o Ensino Médio, competências e habilidades que constituem-se em alternativas para superar o horizonte prático instrumental que delimita a Pedagogia das competências. A partir dela será possível construir as competências e as habilidades comunicativas, que servirão de aporte para a superação das limitações impostas pela racionalidade instrumental nas demais disciplinas.

Com vistas a esse potencial latente, no próximo capítulo busca-se analisar as competências específicas para a disciplina de Filosofia, articulando-as na perspectiva habermasiana da teoria comunicativa, apresentando-a como possibilidade dialógica entre as demais áreas do conhecimento, bem como identificar o seu potencial emancipatório em relação a Pedagogia das Competências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nessa tese procurou tematizar o conceito de competência adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação e que estão reprisadas no Referencial Curricular da Educação para o Rio Grande do Sul, explícitas no Programa “Lições do Rio Grande”. A investigação resgatou as premissas da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e discutiu suas implicações com a educação, como base conceitual e identificação de suas possíveis contribuições para a superação do caráter cognitivo-instrumental presente na Pedagogia das Competências. Para a consecução desse propósito se fez necessário uma abordagem crítica-hermenêutica a fim de analisar as diferentes possibilidades semânticas e interpretativas do termo competência e esclarecer como ele foi apropriado no âmbito da educação.

O caminho que fomos percorrendo ao longo dessa tese focou, num primeiro momento, o contexto em que surgiu a problematização da Pedagogia das Competências que resultou nessa pesquisa pontuando que, o interesse pelo tema teve sua gênese na formação continuada dos professores estaduais através do programa “Lições do Rio Grande”. O interesse foi despertado, sobretudo pela percepção do caráter neoliberal presente na proposta e a explícita configuração mercadológica que a educação assumia com aquela proposta. A identificação de processos de colonização do mundo da vida por um sistema neoliberal globalizado que utiliza a educação como meio para reproduzir e alimentar o mercado com trabalhadores competentes e habilidosos, nos conduziu a investigar de forma mais profunda a relação entre educação e trabalho e as conseqüências dessa relação nas políticas e nas práticas educacionais propostas no RC/RS. Portanto, as pretensões em discussão nesta pesquisa concentraram-se na relação dos profissionais em educação e no ordenamento político no qual está inserida a educação escolar, no caso específico através de uma reformulação curricular e da adoção de uma teoria pedagógica restritiva referenciada nas competências e habilidades, como face externa da questão e trazendo como face interna, a discussão que levanta suspeita sobre a validade, os limites e as possibilidades dos pressupostos que fundamentam tal teoria pedagógica orientada para o fazer instrumental, tal como estabeleceu o Programa “Lições do Rio-Grande”.

As circunstâncias políticas, na época em que foi lançado o Programa Lições do Rio-Grande, (2009), no final de mandato do governo de Yeda Crusius, (PSDB) que era, declaradamente de vertente ideológica neoliberal, transformou o lançamento do RC/RS num ato político e como tal foi interpretado e recebido pelo quadro de professores em formação que foi pego de surpresa, em final de ano letivo (2009) com uma convocatória para a formação continuada. Nos encontros de formação o clima de insatisfação tomou conta de grande parte dos professores.

Ao analisar aquela situação que representava um impasse para o êxito das ações formativas, percebemos que havia algo de errado naquela proposta. A forma autoritária como os professores foram chamados à formação para a SEC impor uma reformulação curricular que não havia sido pensada nem discutida com o coletivo dos professores se colocava como o grande entrave para o êxito da formação.

Desta experiência, enquanto formador surgiu a pesquisa sobre a Pedagogia das competências em busca de uma abordagem crítica-hermenêutica para esclarecer o sentido em que estava sendo utilizado o termo competência no âmbito da educação, bem como identificar as possibilidades e limites da Pedagogia das Competências. Em busca de um referencial que pudesse apresentar outras possibilidades de superação do caráter instrumental presente na proposta das competências e que pudesse ao mesmo tempo ampliar a discussão das temáticas educacionais ao agregar a participação do coletivo dos professores, apresentamos a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas como possibilidade teórica e ferramenta para instaurar uma nova relação entre as partes litigiosas fundamentada no diálogo intersubjetivo.

Para Habermas (2001), a nossa vida cotidiana contempla espaços onde devem prevalecer o agir comunicativo orientado pelo entendimento e outros em que se sobressaem as formas de racionalidade cognitivo-instrumental voltadas ao êxito. No entanto, quando há um processo de invasão ou colonização da racionalidade cognitivo-instrumental, própria do sistema, sobre a racionalidade comunicativa presente no mundo da vida, (e no contexto em estudo de modo particular na educação) instala-se uma relação de opressão que demanda um esforço de reconstrução que resgate o potencial emancipatório crítico-comunicativo que se manifesta nas interações estabelecidas pelos indivíduos no contexto do mundo da vida. Este, sem dúvida é o primeiro passo a ser dado para a reconstrução dessa relação conflituosa e opressiva que existe entre Estado e professores.

Ao analisar a Pedagogia das Competências, percebemos a necessidade de uma abordagem hermenêutica do termo competência para identificar o seu sentido originário, que está assentado na idéia de qualificação presente na educação profissionalizante. Nessa

investida, percebemos que para além das competências instrumentais, reconhecidas como necessárias para o mundo do trabalho, se requer ampliar o seu universo de compreensão para o mundo da vida onde se concretizam outras dimensões humanas que vão além da produção-reprodução material da vida. Nesta dimensão, trouxemos a competência comunicativa, abrindo possibilidades dialógicas e de entendimento mútuo por acolher a diversidade de entendimentos e aprimorá-los mediante o processo dialógico. No contexto dialógico emergem as competências individuais expressas através da linguagem e que, por serem produto do pensar livre e esclarecido são legítimas e transcendem os limites das competências instrumentais que são genéricas, homogenizadoras e alienantes.

Uma vez esclarecidos os limites da racionalidade instrumental, foi possível perceber que Habermas procura restabelecer uma dimensão da razão humana ampliada e que foi esquecida pela predominância dessa racionalidade instrumental. Ao desenvolver a teoria da racionalidade comunicativa, ele pretende

restaurar a natureza integral da razão pela qual a humanidade, não somente pode promover formas cada vez mais sofisticadas de controle e manipulação da realidade objetiva, mas desenvolver-se socialmente pelo estabelecimento de formas racionais de vida social e de formação de individualidades cada vez mais autônomas (MÜHL, 2010, p. 28).

Esta racionalidade comunicativa precisa ser instaurada na formação docente porque ela é fundamental para desenvolver o potencial crítico, reflexivo e reconstrutivo como um recurso fundamental para a formação de uma sociedade aberta, em que as individualidades possam orientar-se de forma autônoma e livre, através da linguagem. A educação quando orientada por essa teoria pode levar à emancipação e à autonomia por considerar a todos como participantes legítimos e em condições de igualdade na solução dos problemas e na organização dos espaços de convivência no mundo da vida.

Em relação à análise da educação na lógica mercadológica que influencia e dinamiza a educação e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada dos professores, demarcou-se o recorte que foi analisado para entender os interesses inerentes à Pedagogia das Competências, nas reformas curriculares da educação brasileira, nas últimas décadas. Na abordagem, mais do que diagnosticar o problema imprimiu-se um esforço crítico analítico para articular as reflexões e encontrar os vestígios das propostas educacionais com uma estrutura mercadológica global que, serve-se da educação para reproduzir-se e ampliar-se cada vez mais. Considerando a necessidade de fugir desta lógica racional reducionista que aliena e submete o homem ao mercado, utilizando-se da educação como instrumento,

apresentou-se a teoria comunicativa de Habermas como potência para reverter as condições de dominação presentes na educação e ampliar o universo de participação dos sujeitos, transformando a educação em instituição que recoloca o homem, novamente no centro de todos os esforços educativos.

O propósito de fortalecimento das relações intersubjetivas, dialógicas e democráticas, apresenta-se como mote para transformar o cidadão em sujeito participativo, crítico, autônomo, autodeterminado, mas acima de tudo, torná-lo humano. Isto implica em acolher e respeitar o outro, apesar das diferenças que lhes são peculiares, como alguém que nos potencializa, nos instiga a avançar intelectualmente, por mostrar-nos outras formas de ver o mundo, de interpretá-lo, de alocar as teorias, de assimilar a cultura e de auto-avaliar as próprias convicções. As idéias que são de cada um e se expressam através da fala, são submetidas ao olhar crítico de todos os envolvidos que contribuem para o aprimoramento ou descoberta de novas idéias, em torno das quais consolida-se o acordo consensual. Desta forma, ampliam-se as possibilidades para corrigir os rumos, antes mesmo de partir para a ação, evitando o imprevisto, a supervalorização da opinião em detrimento do conhecimento. A ação comunicativa, por ser histórica entre os homens, está sempre aberta ao debate na busca de dar sentido ao seu tempo, superar conflitos e atualizar os saberes.

Ao refletir sobre a pedagogia das competências verificamos que há um potencial importante a ser explorado quando se pensa em avançar para além das competências instrumentais, tomando a competência comunicativa de Habermas como técnica operativa para buscar-se o consenso. Não como conformismo, mas como expressão de autonomia para abrir mão de seus argumentos por reconhecê-los problemáticos em relação ao de seu interlocutor.

Observamos que o Referencial Curricular proposto pelo programa “Lições do Riogrande” (2009) desafia as escolas e os professores a produzir cotidianamente relações educacionais significativas no âmbito da socialização de conhecimentos, experiências, culturas e saberes práticos de seus jovens estudantes. A aprendizagem nestes moldes pressupõe formas de interação fundamentadas no diálogo, no respeito incondicional ao outro e na postura ética de todos os participantes, sem as quais os transformaremos em operadores autômatos e não autônomos. Só em condições em que há reconhecimento do outro como alguém com o qual estarei aprendendo e crescendo será possível superar o caráter instrumental da Pedagogia das Competências e desenvolver formas de relacionamentos humanizados e democráticos, porque sustentados nas dimensões humanas por excelência que

são a razão, a linguagem e a sociabilidade. Democráticos porque construídos a partir desses pilares.

A educação não pode perder de vista o aprimoramento da razão humana. Tão pouco aprisioná-lo ao imperialismo desta ou daquela racionalidade. Por sua vez, o aperfeiçoamento da razão se dá de forma comunicativa, onde os sujeitos em interação externam essa racionalidade através de suas ações, realizações, ideias. Ela não se desenvolve no vazio, mas sempre em referência ao outro. Aí entra a dimensão da linguagem que se expressa nas múltiplas formas de comunicação, sem a qual não seria possível a sociabilidade.

As reformas educacionais brasileiras que estão em curso não perderam de vista a relação histórica entre sociedade e trabalho. Em decorrência das demandas econômicas de um mundo globalizado e após reivindicações do setor produtivo, expandiu-se a necessidade de universalizar o acesso ao ensino médio. Na atualidade, há reivindicação pela melhoria da qualidade do ensino médio, também relacionada às exigências cada vez maior do Brasil competir com mercados internacionais. Nesta dinâmica, o ensino médio é pressionado pela sociedade para que a educação oferecida seja de qualidade e “produza resultados”. Numa sociedade capitalista onde as coisas são definidas pelo mercado sabemos *a priori* quais resultados são esperados. No entanto, esses rumos podem ser alterados quando se abrir e ampliar o debate acadêmico para outros segmentos da sociedade com vistas a superar a cultura da educação para o mercado de trabalho, influenciando práticas educacionais e na definição de políticas públicas. Esta talvez seja a grande contribuição a ser extraída da teoria de Habermas para aplicá-la na educação: promover a interação dialógica entre os envolvidos para que nada seja imposto aos outros sem que eles tenham sido reconhecidos como participantes do processo, através de suas falas e argumentos postos em apreciação por todos. É neste sentido que a Teoria da Ação Comunicativa expressa o seu caráter emancipatório, em relação às formas impositivas que determinam como pensar, sentir e agir, sem ouvir e dar oportunidade para que as partes interessadas se manifestem. É nessa dimensão que ela possibilita superar o paradigma da consciência onde o conhecimento é subjetivo e, como tal relativo a cada um, para sustentar o paradigma da intersubjetividade em que os participantes são reconhecidamente autônomos e legítimos protagonistas de suas formas de pensar e expressar seus pensamentos, respeitando o direito que todos os participantes de um ato de fala têm de expressar seus pensamentos e serem ouvidos.

As políticas educacionais são diretivas e não asseguram aos alunos o pleno direito de buscar formas autônomas de construção do conhecimento. As escolas deveriam assegurar ao estudante de ensino médio o acesso ao direito às aprendizagens que lhes proporcionam o

desenvolvimento integral, a autonomia e a formação cultural, necessários para a vivência da cidadania plena para fazer suas escolhas com autodeterminação. A perspectiva da educação integral entra em conflito com as propostas mercadológicas por conta dos dualismos educacionais que elas sustentam entre a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o manual, submetendo o ensino médio ao imperialismo do mercado, às especializações precoces em nível técnico e à padronização de currículos e práticas pedagógicas, a exemplo do ensino por competências que universaliza as competências a serem alcançadas de forma homogênea para todos os alunos, desconsiderando suas especificidades.

A emergência que se apresenta para a educação é promover a centralidade do homem nos processos formativos sem esquecer que ele é o animal que se faz homem através da linguagem. Devolver-lhe a humanidade que se inventou a partir da invenção da linguagem como acontecimento humano por excelência, é o fundamento primeiro da ação comunicativa que se efetiva na relação dialógica e apresenta-se como possibilidade para superar os princípios e imperativos de uma educação que se volta para o mercado. Nestes termos a linguagem faz a mediação entre o “eu” e o “outro”, sem o qual nada podemos pensar sobre nós. A autopercepção pressupõe o outro como referência e nele está espelhada a nossa identidade. Isto implica em não perder de vista que só o homem se põe em questão e só através da linguagem é possível a interação.

A ênfase na relação dialógica que verte da Teoria da Ação Comunicativa para irrigar a formação dos professores e frutificar em suas práticas pedagógicas, põe como questão fundamental compreender que a linguagem, muito mais do que possibilitar a associabilidade entre os participantes e difundir informações ela permite uma ousadia criativa que a Pedagogia das Competências, por universalizar as competências, nem sempre contempla. A linguagem permite a criação do inédito e esse não faz parte do mundo comum, mas das competências específicas de cada um. Nesta perspectiva, os estudos hermenêuticos são imprescindíveis e a linguagem precisa ser sempre interpretada, remetendo ao sentido originário dos conceitos.

A formação na dimensão da sociabilidade é tomada pela Pedagogia das Competências de forma parcial por considerar as novas modalidades de trabalho em equipe, por departamentos, em mutirão, em cooperação. Ora, o aprender a conviver, princípio apregoado por Delors e patrocinado pela UNESCO para nortear a educação no século XXI, transcende a convivência no mundo do trabalho para contemplar o mundo comum onde o multiculturalismo dá o tom para a convivência entre os homens. Aprender a conviver implica em promover a formação cultural de forma a criar um sentimento de respeito em relação às

diversidades, considerando que elas complementam e potencializam cada cultura. E, assim como na natureza as diferenças geram o equilíbrio e a harmonia, na fauna humana o respeito à diversidade físico-cultural enobrece o homem, traz o equilíbrio para a sociedade e a harmonia entre os povos.

O esforço para suplantar o reducionismo da Pedagogia das Competências há de contemplar a retomada das dimensões éticas, políticas e culturais como fundamentais para a formação social e cidadã dos indivíduos, sem as quais a sociedade estaria vulnerável às vontades e interesses individualistas, dado que a dimensão da sociabilidade seria suplantada por conta e risco dos próprios homens.

A partir do estudo realizado será possível apontar algumas aproximações formativas com a realidade pesquisada, pois tanto nas reivindicações teóricas como nas práticas pedagógicas poderemos compreender a preocupação e o interesse com a produção significativa do conhecimento. Não se busca uma formação baseada em um conhecimento empírico, marcadamente técnico, como propõe a Pedagogia da Competências, mas sim um conhecimento crítico-interpretativo acerca do mundo, da cultura, do cotidiano, preocupado com a sua abordagem crítico-hermenêutica.

A reivindicação da prática na formação de professores pode ser revista à luz da Teoria da Ação Comunicativa, na medida em que busca produzir um conhecimento ampliado, voltado para a formação de sujeitos críticos e argumentativos. Isso implica em reconhecer que é o ato de fala que possibilita a ação comunicativa entre sujeitos que se relacionam. A compreensão da formação indica a necessidade de reposicionamento do método técnico de construção de competências para uma educação que valorize o seu reconhecimento intersubjetivo, dialógico e crítico sem perder de vista a necessidade de diálogo entre o mundo sistêmico e mundo vivido, porque existe interdependência entre estes dois mundos. Como também, não podemos esquecer que a emancipação, reflexão crítica e desvelamento ideológico estão ligados com vínculos entre a teoria e a prática. Romper estes vínculos significa caminhar em via de mão única como faz a Pedagogia das Competências.

A proposta de reformulação da compreensão dicotômica entre a teoria e a prática, intencionado neste estudo, poderá promover outras possibilidades de articulação desse dilema na formação, evitando assim anomalias na compreensão do processo. As competências para o fazer diluem-se num panorama mais amplo, não apenas enfatizando o raciocínio lógico-matemático e o domínio dos processos científicos e tecnológicos que envolvem o mundo do trabalho. A formação de professores nessa ótica se volta para as possibilidades de crescimento do debate sobre a diversidade cultural, com a pluralidade que emerge da valorização da

formação cultural, política, ética e estética presentes no mundo da vida. Promover o diálogo que valorize a diversidade implica em reconhecer os participantes como sujeitos de comunicação e, como tal, de atos de fala.

Estes atos de fala são oportunidades de prática da palavra que se funda em cinco postulados elaborados por Habermas, os quais servem como base para organizar o processo democrático e que orientam a ação comunicativa: 1 - O postulado de igualdade/simetria comunicativa que implica em permanecer na temática em debate reconhecendo e acolhendo o outro como sujeito comunicativo legítimo e em iguais condições em relação aos demais; 2- Postulado de igualdade de fala: todos tem a chance de proceder a interpretações, explicações, igual oportunidade de fala para todos; 3 - Postulado de veracidade e sinceridade: todos devem ser transparentes e éticos ao expor seus argumentos, suas idéias; 4 - Postulado de verdade: no discurso argumentativo, todos tem assegurada a oportunidade de fala, desde que seja verdadeiro; 5 - Postulado de correção das normas: chance igual dos atos de fala que expressem opor-se, permitir e proibir, fazer e retirar promessas que podem ser justas. Este último põe em prática a pragmática universal desenvolvida por Habermas para reorganizar as idéias e os argumentos que apresentam problemas para serem compreendidos. Ao apropriar-se dessas contribuições metodológicas para o entendimento dos cidadãos em espaços sociais diversificados, a educação encontra nelas as potencialidades para superar os limites que a Pedagogia das Competências apresenta em sua tendência instrumental. O processo intersubjetivo vai acontecendo durante discursos argumentativos, nos quais meios e fins são problematizados e refletidos até que haja o entendimento, encaminhando-se para o consenso.

O propósito de fortalecimento das relações intersubjetivas, dialógicas e democráticas no processo de formação apresenta-se como meta para transformar o cidadão em sujeito participativo, crítico, autônomo, autodeterminado, mas acima de tudo para torná-lo humano. Isto implica em acolher e respeitar o outro a partir das diferenças que lhes são peculiares, como alguém que nos potencializa, nos instiga a avançar intelectualmente, por mostrar-nos outras formas de ver o mundo, de interpretá-lo, de alocar as teorias, de assimilar a cultura e de auto-avaliar as próprias convicções. As idéias que são de cada um e se expressam através da fala são submetidas ao olhar crítico de todos os envolvidos que contribuem para o aprimoramento ou descoberta de novas idéias, em torno das quais consolida-se o acordo consensual. Desta forma, ampliam-se as possibilidades para corrigir os rumos antes mesmo de partir para a ação, evitando o imprevisto, a supervalorização da opinião em detrimento do conhecimento. A Teoria da Ação Comunicativa por ser histórica entre os homens está sempre aberta ao debate na busca de dar sentido ao seu tempo, superar conflitos e atualizar os saberes.

Por estar fundamentada na linguagem, dimensão essencial para o convívio humano, representa a possibilidade de recolocar o homem novamente no centro da Educação superando o paradigma do sujeito, que restringe e limita, para dar espaço ao paradigma da intersubjetividade que transcende e amplia as aspirações humanas qualificando suas formas de interação com o outro.

Em contraponto à concepção teórico-prática do educador-especialista, construída no contexto concreto do paradigma do sujeito, a teoria de Habermas possibilita ampliar e redefinir o conceito de especialista ao vincular a sua figura à dimensão de ações intersubjetivas livres de repressão, persuasão ou dogmatização, que povoam as políticas para a educação apresentadas à sociedade. A vivência dessa emancipação implica para o educador compreender que as ações educativas devem ser de respeito ao outro e de busca consciente de autonomia. Isto implica em pensar na formação de um sujeito que pode transformar relações de poder e domínio, de verdades impostas e/ou inquestionáveis, em relações de entendimento sobre verdades do mundo em sua falibilidade e processualidade intersubjetiva.

As reflexões implementadas nesta tese sobre a obra de Jurgen Habermas nos oferece a possibilidade de dar um salto qualitativo da razão crítica centrada no sujeito para uma razão comunicativa intersubjetiva, apoiada na racionalidade comunicativa. Nela cria-se a possibilidade de um consenso argumentativo, denominado de ética discursiva, construída com os pressupostos da não-violência física ou simbólica e, profundamente comprometida com o respeito ao outro, sua integridade física e psicológica. Nessa perspectiva, a razão comunicativa se expressa num entendimento descentrado do mundo, capaz de transformar o contexto pela transformação do sujeito em intersujeito, transcendendo dessa forma os limites da epistemologia subjetiva moderna. Assim, numa comunidade de comunicação como a escola, por exemplo, os consensos transformadores derivam de críticas dialéticas que, diferentemente das críticas dogmáticas, não destroem o que é criticado, mas busca reconstruí-las em novas bases teóricas. Descreve-se aí o novo perfil de educador, crítico, dialético e transformador que buscamos construir na e com a prática. Um sujeito comprometido com a crítica dialética, é capaz de não só pensar por si mesmo, mas de pensar o pensamento, além de pensar com o outro reflexivamente, capaz de falar e agir envolvendo as dimensões moral, lingüística e interativa, construindo sócio e individualmente a liberdade.

Dessa forma, as contribuições da Teoria da Ação Comunicativa para o desenvolvimento da prática pedagógica apontam para ações comprometidas com a transformação social, construídas via ação comunicativa, através da qual os fatos, as normas e as vivências são constantemente submetidos a questionamentos e críticas, por meio de

processos argumentativos que deságuam no consenso. Por fim, proporciona o entendimento que a Teoria da Ação Comunicativa também se presta para dirimir as relações conflituosas entre o sistema e o mundo vivido, à medida que consegue transformar uma relação vertical, hierarquizada e de opressão, em uma relação horizontal, cooperativa e democrática, fundamentada no respeito mútuo, no diálogo e no comprometimento interativo entre ambos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Lições do Rio Grande**. Referencial Curricular para as escolas estaduais. IN: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria do Estado de Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: JZE, 1985.

ADORNO, T.W. **Observações sobre o pensamento filosófico**. IN: ADORNO, T.W. Palavras e sinais: modelos críticos. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARAGÃO, L. **Habermas: Filósofo e sociólogo de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. O. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 4ª edição, São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. 8ª Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

ARROYO, M. **Revedo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana**. IN: SILVA, T. T. (ORG.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes, 1991.

ARRUDA, M. **ONGS e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente**. IN: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (ORG) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BASSALOBRE, J. N. **A educação em tempos de crise paradigmática: análise da proposta de Edgar Morin**. Pelotas: Cadernos de Educação (FAE/PPGE/UFPEL, julho/dez. 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF 20 de dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 04 nov 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF 20 de dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 04 nov 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CNE nº.15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Secretaria de Educação Básica, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.3, de 26 de jun. de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC. ([http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc)), 2000a.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e da Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena**. RES. CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, P. 31.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). 2000b. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **ENEM** - documento básico. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000116.pdf>. Acesso em 28 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE n °38/06 de 14 de ago de 2006 referente a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf) Acesso em 28 fev 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas suas tecnologias, Volume 3. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 28 fev 2015.

BERGER FILHO, R. L. **Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica**. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL, 1998.

BERNADI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado**. X Anped Sul, Florianópolis, 2014.

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de educação**. Nº. 19 Jan/Fev/Mar/ Abr. 2002.

BRANDÃO, C. A. L. **A traduzibilidade dos conceitos: entre o visível e o dizível**. IN: DOMUNGUES, Ivan. (Org.), Conhecimento e transdisciplinaridade II, aspectos metodológicos. Belo Horizonte: editora UFMG, 2005.

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. **Aprendendo a pensar**. Vol. II . Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** Tradução de Mônica Corullón. IN: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CUNHA, C. **Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social**. IN: Em Aberto: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, nº 59, jul/set.1993.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Informativo SENAC, vol. 27, n.3, set/dez, 2001.

DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Rev. Bras. de Educ.** Vol.15 n°.43 . Rio de Janeiro. Jan/Abr. 2010.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta a interação comunicativa. **Revista Educação**, Vol. 28, Nº. 04, dez de 2012.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc. Campinas**, Vol. 24 n. 85. p.1155-1177, dezembro, 2003.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FAGUNDES, A. L. O. **A unipresença das competências na formação docente:** um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE/UFSM, 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

FREITAG, Bárbara. **Piaget e Habermas:** uma nova teoria do “Eu”. IN: Dialogando com Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

FRIGOTTO, G. **Capital humano e sociedade do conhecimento:** concepção neoconservadora de qualidade na educação. IN: Revista Contexto e Educação. Ano 9, nº 34 Inijuí, abr/jun, 1994.

SACRISTÁN, J. G (ORG). **Educar por Competências:** o que há de novo? Porto Alegre: ARTMED, 2011.

GADAMER, H.G. **Los caminos de Heidegger**. Trad. Angela Ackermann Pilári. Barcelona: Herder, 2002.

GOERGEN, P. L. **Competências docentes na educação do futuro:** anotações sobre a formação de professores. NUANCES (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP), Vol. VI,

Presidente Prudente: SP, 2000-2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio. IN: FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas, SP: Editora Alínea 2007.

GOULART, I.B. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo, Martins Fontes. 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria de La acción comunicativa**. Complementos y estudios previos. Tradução: Manuel Jimenez redondo. Madrid, Taurus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2ª edição, tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JONNAERT, P; MUSSADAK, E.; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Tradução: Sandra Dias Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACEDO, E. **Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?** *Revista Teias*, Vol.1, nº 2, 2007. Disponível no site: [www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/29](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/29) Acesso em 26/01/2014.

MANDON, N. **Un exemple de description des activités et des compétences professionnelles: L'emploi-type secrétaire de vente** IN: CEREQ. *Les analyses du travail, enjeux et formes*. Col. Dês Études 54, 1990.

MARCONDES, D. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

MARI, H. **Metáfora, Metonímia, Denotação e Conotação**: a propósito de migração de conceitos. IN: DOMINGUES, I. (ORG.). Conhecimento e transdisciplinaridade II; Aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MARTINI, R. M. F. **As dimensões de ação e discurso do trabalho do professor**: enfoques de Habermas e Ricouer. IN: PEREIRA, M.A, FLIPPOZZI, R.M, PITANO, S.C. (Org.) Filosofia e Educação: articulações, confrontos e controvérsias. Pelotas: Ed. Da UFPEL. 2010.

MEDEIROS. **O paradigma de avaliação emancipatória e ação supervisora**: cidadania e espaço público. In RANGEL, Mary (Org.). Nove olhares sobre a supervisão. Campinas S.Paulo Papirus, 2008.

MÜHL, E. H. **Racionalidade e formação**: uma abordagem habermasiana. IN: PEREIRA, M.A.; MARTINI, R.M.F.; PITANO, S. C. (ORG.). Filosofia e Educação: articulações, confrontos e controvérsias. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2010.

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa**. IN: FAZENDA, I. (ORG.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ. Vozes 2006.

\_\_\_\_\_. **A reviravolta Linguístico-pregmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. **Educação no Brasil**: Revista Veja, 22 de agosto de 2012.

PALMA FILHO, J. C. **Políticas de formação de professores para a educação básica**: a proposta Federal e a do Estado de São Paulo. Revista Múltiplas Leituras. V.2, n.2, p. 205-218. Jul/dez. 2009.

PEREIRA, S. M. **Educação básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho**: a formação por competências em análise. Cadernos de Educação/ Faf/PPGE/UFPEL. Pelotas [33]: 57-79, maio/agosto 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construindo competências**. Revista Nova Escola, São Paulo, set. 2000.

\_\_\_\_\_ **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias** / Secretaria do Estado de Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional;** como ser competente sem conhecimento. IN: SACRISTÁN, J. G. et. al. Educar por competências: o que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as Ciências.** 7ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SEIBENEICHLER, F.B. **Jürgen Habermas, Razão Comunicativa e Emancipação.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SILVA, Denys B. da; LOPES, Alice C. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** V. 7, Nº 1, 2007.

SOARES, M. C. S. **Banco Mundial, Políticas e reformas.** IN TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (ORGs) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TANGUY, L. & ROPÉ, F. (ORG.) **Saberes e Competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TARDEIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação, nº13, Rio de Janeiro, 2000.

TERRAZZAN, Eduardo (et al.). Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, V. 8, Nº 23, pg. 71-90, jan.-abr. 2008.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, Dec. 2011.

\_\_\_\_\_ **Filosofia da Educação: Mimesis e razão comunicativa.** Ijuí/RS: Ed.UNIJUÍ, 2000.

VICENTE, M. M. **História e comunicação na ordem internacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** **Educ.Soc.** Campinas, v.28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUBEN, N. A. V. **Formação de professores: da incerteza à compreensão.** Texto apresentado na XXVIII SECOD. Universidade do Sagrado Coração.(USC), 2003.