

O CURRÍCULO COM REFERÊNCIA EM COMPETÊNCIAS E O TRABALHO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA



CURRICULUM WITH REFERENCE BASED ON COMPETENCIES AND TEACHER'S WORK IN BASIC EDUCATION

Vol. 9 Número 18 jul./dez. 2014

p. 707 - 719

Joelma Vieira Pires ¹

RESUMO: A noção de competências é referência no capitalismo de hegemonia das corporações transnacionais. Os capitalistas visam crescentes ganhos de produtividade sem dividi-los com os trabalhadores e sem investir nos custos da reprodução social. A Educação escolar é um destes custos integrada a divisão internacional do trabalho. Em função disso, ela deve responder ao utilitarismo do mundo produtivo e do desenvolvimento econômico, por isso é influenciada pela noção das competências e pela lógica do setor privado com o objetivo de redução dos custos da formação. Neste trabalho analisamos a Educação escolar pública em sua condição de custo social baixo. Este trabalho é um estudo sobre a implementação do currículo por competências em uma escola da rede estadual de São Paulo, considerando as mudanças no trabalho de professores. A pesquisa qualitativa com fundamento no estudo de caso enfatizou a análise das entrevistas dos professores. O trabalho deles é modificado, uma vez que o ensino é organizado por meio de projetos impostos pela Secretaria de Estado da Educação. A autonomia dos professores é atingida quanto ao desenvolvimento do conteúdo da sua disciplina e no processo de elaboração do conhecimento com os estudantes. O conhecimento é fragmentado e selecionado de maneira utilitária de acordo com a lógica da racionalidade técnica e da produtividade do âmbito mercadológico. O trabalho dos professores é reestruturado para a reafirmação de tal lógica, privilegiando os princípios do setor privado e o enfraquecimento do espaço público. A atuação deles perde expressão política coletiva e individual.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Competências; Trabalho docente; Educação Básica

¹ Profa. Dra. Adjunta III na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, núcleo: Políticas e Gestão da Educação. Doutora em Educação pela FE-UNICAMP.

ABSTRACT: The notion of competencies is a reference in capitalism of transnational corporations' hegemony. Capitalists foresee growing profits from productivity without sharing them with workers and without investing in social reproduction costs. School education is one of those costs integrated to international division of labor. Due to this, it must answer to productive world's utilitarianism and economic development, for its influenced by the notion of competencies and by the logic of the private sector aiming the reduction of graduation costs. In this paper, we analyze public school Education in its low social cost condition. This paper is a study about implementation of curriculum based on competencies in a state school of Sao Paulo, considering the changes in teacher's labor. Qualitative research grounded on the study of this case emphasized the analysis of the teacher's interviews. Their work is modified, once teaching is organized by projects imposed by State Department of Education. Teacher's autonomy is reached regarding the development of the content of the discipline and in the process of knowledge elaboration process with the students. The knowledge is fragmented and selected in a utilitarian way in accord to the logic of rational technique and productivity in market ambit. The labor of the teachers is restructured to reaffirm such logic, privileging the private sector principles and the public space weakening. Their acting loses collective and individual political expression.

KEYWORDS: Curriculum; Competencies; Teaching Labor; Basic Education.

Introdução

A noção de competências tem origem em um novo capitalismo com referência na integração das corporações transnacionais e na acumulação flexível. Os capitalistas atuais visam crescentes ganhos de produtividade sem dividi-los com os trabalhadores e sem investir nos custos da reprodução social.

Atualmente, uma das características das corporações transnacionais é a mobilidade para produção de produtos de acordo com a conveniência dos capitalistas de uso da força-de-trabalho em diferentes países, considerando a menor ou maior complexidade dos produtos e a possível fragmentação da sua produção, além da condição de flexibilização das leis trabalhistas. Os produtos de menor complexidade e que exigem força-de-trabalho com pouca qualificação tendem a ser produzidos nos países periféricos ou por seus trabalhadores em outros países, já os produtos de maior complexidade e que exigem força de trabalho com alta qualificação tendem a ser produzidos nos países centrais ou por seus trabalhadores em outros países. A produção de um mesmo produto também pode ser fragmentada para o aproveitamento de força-de-trabalho com diferentes níveis de qualificação em países distintos.

A noção de competências é constituída, portanto, em um novo contexto da divisão internacional do trabalho. A Educação escolar é um dos custos da reprodução social integrada a tal divisão. Em função disso, ela é influenciada pela noção das competências e pela lógica do setor privado com o objetivo de redução dos custos da formação.

Na divisão internacional do trabalho o Brasil é considerado um país periférico, com predominância de organizações do trabalho arcaicas do ponto de vista das inovações tecnológicas e estrutura de funcionamento, e com força-de-trabalho de baixa qualificação. Além disso, a maioria dos postos de trabalho criados no Brasil exige baixa qualificação, embora o discurso oficial declare a insuficiência da qualificação dos brasileiros para tais postos. Diante deste quadro, a Educação escolar da maioria da população brasileira tende a ser diretamente vinculada às demandas utilitaristas do mercado de trabalho e deve ter um custo de reprodução social baixo. Por isso, a Educação escolar é fundamentada na noção de competências para a adaptação do indivíduo à condição de empregabilidade.

Neste trabalho, analisamos a Educação escolar pública em sua condição de custo

social baixo, considerando as implicações para o trabalho de professores. Portanto, analisamos o trabalho de professores no processo de implementação do currículo por competências em uma escola da rede estadual de São Paulo que mantém parceria com empresa. No estudo, realizado entre 2003 e 2006, entrevistamos professores sobre a implementação do referido currículo e as possíveis mudanças na organização do trabalho escolar e no projeto pedagógico.

Na primeira parte do trabalho consideraremos as precárias condições de trabalho dos professores na implementação do currículo por competências. Verificaremos que a concepção de professores sobre a função social da escola contribui para que eles assimilem o currículo por competências com uma necessidade de formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Na segunda parte, analisaremos a tendência de implementação do currículo por competências por meio de projetos de trabalho que privilegiam questões sociais emergentes. Em função disso, os conteúdos disciplinares são fragmentados e trabalhados superficialmente de acordo com a sua condição de utilidade. Na última parte do trabalho verificaremos nas falas dos professores a ambivalência entre dominação e resistência. Analisaremos as suas condições de resistências e apropriações quanto ao currículo por competências como possibilidade de reafirmação das suas práticas pedagógicas por meio da garantia da sua autonomia relativa e da contribuição para a melhor formação dos estudantes.

As condições de trabalho de professores na implementação do currículo por competências

A Escola pesquisada é gerida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e pertence à Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra que é um município da Região Metropolitana da capital. A Escola tinha 44 professores no período de realização da pesquisa, destes 21 eram do sexo masculino e 23 do sexo feminino, 36 tinham contrato temporário (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006). O professor é contratado nessas condições para substituir outro professor efetivo afastado ou para ocupar posto de trabalho vago. Com relação ao emprego docente nas redes públicas de ensino, de uma maneira geral, os contratos temporários têm aumentado.

Na Escola, a implementação do currículo por competências foi realizada em um processo de rotatividade dos professores. Além disso, eles revelaram em suas entrevistas a sua origem de classe trabalhadora e que as suas jornadas de trabalho diárias são extensas e expressam a atuação em diferentes escolas e redes de ensino. Nessa ótica, podemos considerar a intensificação do trabalho dos professores por meio da jornada que é cumprida em um ou mais locais ou empregos.

Com base nesse quadro, é possível afirmar que os professores convivem com o agravamento das condições de trabalho e salarial e com a instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Na realidade, tais tendências são decorrentes do reordenamento da máquina estatal para o ajuste fiscal, por meio do gerenciamento de resultados que é, antes de tudo, a gestão de recursos humanos. O objetivo é o cumprimento de metas e a elevação dos indicadores. A flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista são consequências.

Além da rotatividade existe a possibilidade de mobilidade dos professores durante o período letivo. Como lembram Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p. 122):

Em São Paulo, as políticas que regem a carreira docente permitem a mobilidade dos professores e gestores – removidos de uma escola para outra – em pleno período letivo, torna-se um grande obstáculo à construção de propostas institucionais consistentes, principalmente as que se referem aos exigentes projetos que devem decorrer da reforma curricular.

É nesse contexto que é evidenciada a fragmentação dos professores na constituição do trabalho coletivo da escola e a própria descontinuidade na implementação do currículo por competências. Por um lado, os professores encontram-se fragilizados quanto ao desenvolvimento de uma proposta curricular coletiva e que contemple a autonomia docente e da própria instituição escolar e, por conseguinte, enfraquecidos pela ausência de discussão pedagógica e política. Por outro lado, recebem a imposição direta da burocracia estatal por meio de um currículo oficial com centralidade nas competências.

Sendo assim, os professores são prejudicados na constituição de práticas pedagógicas inerentes ao seu trabalho. O currículo é imposto a eles, e não negociado e controlado por eles. A escola é vista como a unidade de implementação de mudanças concebidas por outros e, por conseguinte, os professores como responsáveis pela implementação dos planos dos outros. Dessa maneira, eles são considerados técnicos de sala de aula que implementam e avaliam os resultados de um currículo desenvolvido em outro lugar.

A Escola reafirma, nos seus documentos, a orientação governamental do currículo por competências e a coloca como referência para todas as áreas do conhecimento. Em função disso, o currículo é organizado por objetivos de formação e em projetos de trabalho.

Uma das prioridades do Plano de Gestão da Escola é “diversificar o trabalho pedagógico, organizando cada vez mais o currículo por projetos de trabalhos, a fim de tornar a aprendizagem mais interessante, motivadora e conseqüentemente mais eficaz”. Conforme o documento da Escola, o trabalho com projeto “é uma atividade intencional que pressupõe um objetivo e um produto final”, além disso, “envolve complexidade e atividades de resolução de problemas”, tendo caráter prolongado e percorrendo várias fases que envolvem negociação e parceria, sendo a responsabilidade, autonomia e cooperação dos estudantes elementos essenciais. Sendo assim, a escolha do tema “pode advir da experiência dos alunos; de idéias desperdadas por um projeto já realizado ou em andamento; por um problema surgido no cotidiano; trazido pelo professor ou comunidade” (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006, s/p).

Entretanto, o objetivo é “desenvolver capacidades, habilidades e valores fundamentais para a vida em sociedade no século XXI”. Com o objetivo de alcançar tais aprendizagens, a proposta pedagógica da Escola “procura revolucionar significativamente o cotidiano escolar dos alunos, dando-lhes oportunidade de avançar rumo ao desenvolvimento das novas habilidades e competências, hoje requeridas pela evolução do padrão do conhecimento nesse novo milênio”. Contudo, “os eixos definidores para nortear o trabalho pedagógico em todas as disciplinas e áreas são: a) trabalho com projetos b) resolução de problemas c) leitura [...]” (*Ibid.*).

Na Escola, a orientação por competências é viabilizada por meio da organização do currículo por projetos de trabalho, visando à resolução de problemas. Em função disso, a organização do trabalho e o projeto pedagógico são modificados tendo como centralidade o conhecimento com fundamento na lógica da produtividade e do resultado. Ball (2007) considera que essa nova “política de aprendizagem” expressa uma posição “pós-política” essencialmente pragmática e caracterizada por um conjunto de tecnologias de políticas que têm origem em um novo pacto entre o Estado e o capital. Tais tecnologias promovem novos modos de regulação e, por conseguinte, novas disciplinas, novos valores, novas relações e novas subjetividades.

Os sistemas educacionais evidenciam, por meio do processo de escolarização, a regulação social inerente ao Estado. De modo geral, as atuais reformas escolares vêm sendo marcadas por uma política de redução sistemática do conhecimento com ênfase no controle e na recomposição da estrutura de poder autoritário. Tais reformas fragmentam e enfraquecem os sujeitos da escola em sua discussão política e os pressionam para uma

abertura aos valores capitalistas. Assim sendo, o trabalho dos professores e a sua identidade na instituição escolar são atingidos por uma regulação social específica da sua prática pedagógica na sala de aula.

A situação parece indicar que o trabalho dos professores é cada vez mais dirigido por gestores distantes da realidade da escola. A concepção parece ser a de que o professor pode ser substituído por qualquer pessoa que combina habilidades e competências com pouca base teórica e reflexão.

Na Escola pesquisada a coleta de dados foi realizada por meio das entrevistas com quatro professores, duas professoras e dois professores. Eles serão identificados como professoras "A" e "B" e como professores "C" e "D". Em suas falas, eles assumem o discurso de viabilização do currículo por competências e consideram a atuação e influência de uma diretora como favorável a tal viabilização.

A professora "A", entrevistada no dia 15/12/2005, considera significativo o currículo por competências para a formação do estudante, uma vez que ele direciona o trabalho do professor por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo ela, o trabalho na Escola é sempre desenvolvido de acordo com tal orientação.

Conforme a professora "A", a leitura é priorizada na Escola como base para o aprendizado de todas as disciplinas. A professora "A" afirma que introduziu algumas mudanças na sua metodologia de ensino e na sua prática pedagógica por meio da orientação do currículo por competências. Ela lembra que os conteúdos procedimentais e os atitudinais são referências no processo de avaliação dos estudantes e influenciam o conceito final adquirido por eles.

Segundo a professora "A", não houve mudança quanto aos conteúdos, mas eles foram orientados de acordo com os conteúdos atitudinais. Quanto ao conteúdo atitudinal, ela fala que o que é trabalhado na Escola são as responsabilidades, os deveres e os direitos do cidadão. Ela expressa a sua posição sobre a função da escola:

[...] não adianta falar que vai trabalhar o aluno para que ele seja cidadão, não é só isso, o cidadão vai ter de trabalhar, ele vai ter de estudar. Então, a Escola está nos dois caminhos (...) é o trabalho, que tem aqueles que realmente não têm condições, e aqueles que tem uma condição melhor vão estudar [...].

Ao afirmar que introduziu algumas mudanças na sua metodologia de ensino, a professora expõe a sua posição de assumir parcialmente as orientações. No entanto, ela desconsidera que a adequação dos conteúdos significa uma seleção dos mesmos para viabilizar o currículo por competências. A sua concepção sobre a função social da escola parece impossibilitar a sua problematização da intencionalidade do referido currículo, como representação dos interesses de determinado grupo social.

A fala da professora "A" expressa a sua concepção de diferentes formações de acordo com a classe social dos estudantes e, por conseguinte, a sua compreensão de que a divisão do trabalho é inerente ao sistema educacional. Quanto aos estudantes da Escola pesquisada, a professora pensa na formação que proporcione a sua inserção no mercado de trabalho. A afirmação da professora "A" evidencia uma posição de atribuir utilidade ao conhecimento, considerando que a formação dos estudantes deve priorizar o mercado de trabalho. Nesses termos, ela reafirma a orientação do currículo por competências, tendendo a atribuir um valor de uso ao conhecimento. Dessa forma, a sua intenção pedagógica tende a adquirir um caráter operacional.

A posição da professora indica a sua conformação com a concepção de uma escola oficial para produzir e reproduzir a ordem social. Além disso, expressa uma desmobilização que reafirma a impossibilidade de superação de tal condição. Nessa situação, o conhecimento é associado ao funcionamento da educação escolar para o ensino da ordem

social. A fala da professora fortalece a função das instituições escolares de reproduzir trabalhadores e trabalhadoras para desempenhar, com submissão, postos de trabalho em empresas capitalistas, conformando-se a divisão social do trabalho desigual. Em função disso, a centralidade é a mortificação da individualidade do estudante para o êxito de desenvolvimento da mentalidade e subjetividade capitalista.

A viabilização do currículo por competências por meio de projetos

O professor “D” afirma que na Escola o currículo por competências foi discutido coletivamente, mas que o processo de implementação não tem sido tranquilo. O referido professor admite a sua dificuldade em relação ao desenvolvimento da orientação do currículo por competências. Ele afirma:

[...] essa idéia de trabalhar com competências, eu muitas vezes fico pensando se eu trabalho realmente com elas, se meu entendimento sobre elas é um entendimento que realmente faz com que eu trabalhe nesse sentido, que muitas vezes eu não tenho claro, como que seria o trabalho por meio de competências.

A fala do professor “D” reafirma a sua falta de clareza quanto à orientação do currículo por competências. Os professores entrevistados apresentam dúvidas e não há consenso entre eles sobre tal orientação. Além disso, há uma interpretação diferente entre os professores sobre a orientação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Como afirma COSTA (2005, p. 60):

A abrangência atribuída à competência denuncia como essa noção pode ser vaga, o que explica a evidente falta de consenso no discurso dos docentes [...].
Ante a grande ênfase dada às competências, é essencial questionar se o pensamento curricular pautado em tal noção estaria atrelando o valor do conhecimento apenas à sua aplicabilidade. Observa-se, como aponta Ramos (2001), a legitimação de uma lógica que reduz o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que a sua validade passa a ser julgada pela viabilidade e utilidade de que dispõe.

Para o professor “D”, que demonstra ser favorável à orientação do currículo por competências, tal orientação ainda enfrenta muitos obstáculos. O professor considera como um desses obstáculos a “matriz curricular”, que para ele expressa a fragmentação do conhecimento e do trabalho escolar. Segundo o professor, essa fragmentação tem a ver com a relação de poder dos órgãos governamentais na escola. O professor “D” comenta sobre o que ele considera como um dos motivos da resistência dos professores:

[...] a maior parte dos professores que aqui estão vem de escola tradicional, mesmo eu, eu considero que a educação no período que eu me formei 1996, era um ensino tradicional. Então muitas vezes, dentro da sala de aula, a gente fica aquele confronto, a gente sempre tenta buscar no passado (...). Mas, também, a gente acaba muitas vezes não enxergando os problemas que haviam no passado. Então, eu acho que há uma resistência consciente. Existem professores que ainda consideram que o ensino tradicional seria a solução. Mas, há uma outra situação problema, haja vista que houve uma mudança na sociedade, o público da escola, ele se ampliou, dado que não ocorria há alguns anos atrás. Até vamos pensar que a escola, ela foi se abrindo aos poucos (...).

O professor reconhece a existência de uma fragmentação do conhecimento e do trabalho escolar decorrente da relação de poder dos órgãos governamentais na escola, mas ele acredita que a resistência dos seus colegas indica uma prática conservadora da formação tradicional que tiveram, a sua leitura não vislumbra um possível antagonismo dos seus colegas com as instâncias governamentais e com os setores da organização da escola. A fala do professor revela uma tendência de modificação da escola e questionamento da sua orientação tradicional e burocrática. No entanto, ele não parece confiar na possibilidade de

constituição de uma escola democrática e de qualidade pautada no trabalho coletivo. Assim, as mudanças ocorridas na organização do trabalho docente são recebidas com insegurança e desamparo em um contexto precário de condições de trabalho.

A fala também revela a sua dificuldade de considerar os professores como os sujeitos do processo pedagógico da escola, em sua fala falta o sentido de pertencimento, comum a professores trabalhando juntos. Além disso, expressa a predominância de reformas educacionais e organizações escolares autoritárias que impossibilitam condições de trabalho que permitam aos professores reconhecerem-se como profissionais qualificados na constituição do conhecimento e da cultura escolar. A fala do professor explicita a tendência de corrosão da cultura escolar, com a subjugação de professores e estudantes a um poder normativo e disciplinar. A sua fala expõe a tendência de alienação no processo de implementação do currículo por competências, que impede o processo formativo com fundamento na autonomia e no pensamento problematizador, assim como a constituição de relações sociais com referência no engajamento político. Em função disso, a sua prática pode contribuir para a massificação das subjetividades para viabilizar a aceitação e reafirmação da ideologia dominante.

Conforme o professor “D”, os professores convivem com a falta de tempo, já que grande parte deles tem uma jornada de trabalho extensa. Ele próprio leciona cinquenta e três aulas por semana. Segundo ele, isso prejudica a possibilidade de discussões na escola. Ele fala:

[...] sempre a Secretaria vem trazendo aos professores. Ai muitas vezes, nós no momento que tentamos estruturar como vamos trabalhar determinados temas, a gente fica no horário pedagógico tentando muitas vezes estruturar como que esse trabalho vai ser feito, porém um trabalho de uma semana, se encerra aí (...) a Secretaria de Educação, eles dão, eles falam, vamos pegar e desenvolver determinado projeto, pega lá o professor para um curso de oito (8) horas, volta tem de aplicar aqui em uma semana, depois levar para lá o resultado. Isso não existe, isso é teatro [...].

O professor “C”, assim como o professor “D”, fala das dificuldades inerentes ao trabalho docente, quais sejam, a necessidade de trabalhar em várias escolas, o fato de não ser efetivo, entre outros. Contudo, ele acrescenta que tais dificuldades impossibilitam a participação dos professores no planejamento pedagógico das escolas fundamentado no currículo por competências. Ele considera tal currículo uma imposição da burocracia estatal e afirma: “[...] então acontece de você não participar do desenvolvimento e ser obrigado a seguir isso”.

Para a professora “B”, entrevistada em 15/12/2005, uma das principais mudanças introduzidas na Escola a partir do currículo por competências é o trabalho de Projetos. Ela afirma: “[...] de lá para cá eu tenho notado que a gente tem trabalhado mais com projetos interdisciplinares, algumas coisas dão certo, às vezes a gente não consegue com vinte professores, mas a gente consegue com dez, com cinco”. A professora fala como o trabalho com projetos é desenvolvido na Escola:

[...] no nosso projeto de aula a primeira coisa não pode ser o conteúdo, tem de ser o tema. Não que eu só faça isso, mas eu tenho tentado privilegiar os temas. Então, se nós vamos desenvolver um projeto, que tema que nós vamos desenvolver, e dentro desse projeto ir jogando os conteúdos [...].

[...] quando eu estou trabalhando projeto, seu eu ficar preocupada só com o conteúdo eu não vou trabalhar o projeto. Então procuro colocar os conteúdos possíveis dentro do projeto, e quando aparecem dificuldades trabalhar com as dificuldades [...].

[...] não dá para trabalhar tudo, uma coisa que é muito importante, que eu enfatizei demais esse ano foi leitura e interpretação de textos [...].

Entre os projetos mais trabalhados, a professora “B” comentou sobre o “Projeto Água”, o “Projeto de conscientização sobre o barulho”, o “Projeto de leitura” e o “Projeto de

Teatro”. A professora afirma “no começo do ano são feitos os Planos e depois tem os projetos, e aí a gente vai encaixando esses conteúdos dentro dos projetos”. Segundo a professora, nem todos os projetos são elaborados pela própria Escola. Alguns deles são exigências externas, principalmente, em âmbito governamental. Conforme ela:

[...] no projeto, acaba se desenvolvendo essa questão do atitudinal, inclusive o projeto é o que? O resultado dele seria exatamente essa mudança de atitude em relação a alguma coisa, mesmo que seja uma conscientização, seja aprender algo mais sobre alguma coisa.

A fala da professora “B” revela que no trabalho com projetos são priorizados os temas. Os conteúdos selecionados são os que podem ser exercitados no âmbito escolar, promovendo situações em que o conhecimento seja mobilizado. Em função disso, o ensino centrado nos saberes disciplinares é substituído pelo ensino que visa produzir competências verificáveis em situações específicas. Nessa perspectiva, os conteúdos do ensino são tratados de maneira utilitária. O desenvolvimento de competências é priorizado em detrimento dos conhecimentos.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) reafirmam que a indução à elaboração ou à adesão a projetos é a convocação mais acabada dos órgãos governamentais para a implementação e controle da reforma curricular. Pretende-se, oficialmente, que os projetos se tornem o núcleo do currículo, visando ao trabalho interdisciplinar ao protagonismo (à participação) discente.

A pedagogia de projetos é inerente ao capitalismo flexível, de cérebros flexíveis que comandam corpos flexíveis, o aprofundamento do conhecimento é substituído pela superficialidade, para a formação de um indivíduo adaptável. Portanto, “[...] mais importante do que aprender um determinado conteúdo é aprender a aprender [...]” (SARAIVA e VEIGANETO, 2009, p. 199). Tal pedagogia viabiliza a constituição do capital humano do neoliberalismo, os indivíduos capazes de aprender novas capacitações devem presenciar, na escola, a reorganização da temporalidade, com referência no curto prazo e na satisfação imediata do desejo. Por isso, a centralidade no interesse dos estudantes. No entanto, o interesse deve ser produzido considerando o que a escola aceita para a conformação dos estudantes na cultura do novo capitalismo.

Embora o professor “D” posicione-se a favor do trabalho por projetos, ele aponta também as contradições inerentes a essa perspectiva. De acordo com a sua fala, o trabalho por projetos não significa necessariamente uma mudança significativa no ensino no que se refere à qualidade. Conforme o professor “D”:

[...] muitas vezes quando se busca trabalhar por meio de projeto, acaba-se disfarçando o ensino tradicional por meio de um projeto. Então, que conteúdo que dá para trabalhar nesse projeto, quer dizer eu trabalhar conteúdo sobre o manto de um projeto que vai trabalhar determinadas competências.

Quanto aos projetos, o professor “C” entrevistado em 15/12/2005, afirma que muitos professores negam-se a desenvolvê-los exatamente por que inviabilizam o desenvolvimento dos conteúdos das suas disciplinas, e pela falta de tempo para introduzir tais projetos sem prejudicar o planejamento das aulas. O professor afirma: “[...] não julgo os professores que não trabalham isso, porque eles vão vendo que não têm tempo para fazer essas coisas todas [...]”.

A fala do professor “C” reafirma a pesquisa realizada por Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) em escolas de São Paulo e do Ceará. Em relação ao desenvolvimento de diversos tipos de projetos nas escolas eles chegaram a algumas conclusões. A existência de resistência dos professores a uma convocação para a implementação de projetos pelos órgãos oficiais, sendo poucos os professores que participam efetivamente deles. A recusa

dos professores na participação dos projetos deve-se, principalmente, à falta de recursos materiais e tempo para reuniões. Além disso, os projetos são desenvolvidos paralelamente aos conteúdos das disciplinas, não se articulando a elas.

O professor “C” menciona a palavra “jogado” para referir-se às exigências que são feitas às escolas em âmbito governamental. Ao mencionar tal palavra, ele se refere à imposição, pressão, falta de planejamento e falta de espaço para os professores discutirem sobre as propostas governamentais. Por isso, ele afirma discordar de muitas coisas. Quanto às propostas governamentais, ele fala:

[...] eu acho que elas não são aplicadas, são impostas, e de uma maneira meio rápida demais, aconteceu isso e vão se adequar. Não há um preparo antes para isso acontecer (...). Então, ah gente, esse ano vai ser assim (...) a partir de agora vai ser assim. Tá, mas o que eu fiz durante 12, 13 anos, eu agora, o quê que eu faço? (...). Adaptar-se assim é muito complicado. Então, eu sou favorável a muitas mudanças que eles colocam, mas não da maneira que eles colocam. Acho que deveria ser um pouco mais trabalhado. Talvez, o resultado fosse melhor [...].

Em sua fala o professor “C” critica a maneira como o Estado impõe as exigências às escolas. Para ele, o Estado não considera a experiência dos trabalhadores das escolas e a necessidade de preparação destes para as mudanças. Dessa forma, ele critica o autoritarismo do Estado na imposição de suas exigências. Portanto, o professor questiona não necessariamente as mudanças, mas à maneira autoritária como estas são colocadas. A fala do professor salienta a sua compreensão de uma relativa autonomia dos professores e que estes têm possibilidade de controle sobre o seu trabalho para a disputa e negociação, criando sentidos e alternativas.

A afirmação do professor “C” corrobora a análise realizada por Zibas, Ferretti e Tartuce (2006). Em sua pesquisa, realizada em São Paulo e no Ceará, os autores observaram que há uma omissão estadual quanto ao acompanhamento e apoio direto às unidades escolares no que diz respeito às inovações, as inovações são cobradas pelos órgãos governamentais, mas os professores não são preparados para recebê-las. Portanto, não compreendem seus pressupostos. Os professores também resistem às inovações devido às suas condições de trabalho.

A ambivalência entre dominação e resistência na fala de professores

Na Escola, o professor “C” é quem desenvolve uma crítica mais elaborada quanto à orientação do currículo por competências. Ele considera que os conteúdos que são trabalhados com os estudantes são os principais atingidos diante da orientação do currículo em conceituais, procedimentais e atitudinais. O professor afirma: “[...] houve exclusão de algumas coisas que talvez não se julgue pertinente à realidade do aluno, eu falaria nos conteúdos, nas disciplinas que eu leciono”.

Dos professores entrevistados na Escola, o professor “C” é o único que observa que os conteúdos das disciplinas são reduzidos para contemplar a realidade do estudante. Para o professor a consequência da redução dos referidos conteúdos é a limitação do estudante a sua própria circunstância. Varela (1994, p. 96), lembra que:

[...] As pedagogias renovadoras são, em geral, excessivamente psicológicas. Ao se opor simplesmente às tradicionais, correm o perigo de reivindicar uma cultura, também construída, das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. Podem deste modo encerrar os filhos das classes mais desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos [...].

O professor “C” problematiza a tendência de associação dos conteúdos à realidade

do estudante no sentido de mobilizá-los para a resolução de situações da prática. Dessa forma, o conhecimento adquire valor de acordo com a sua condição de uso em situações que demandam eficácia. Em função disso, ele tem sentido na medida em que possibilita o desenvolvimento de competências.

O professor “C” afirma que alguns conteúdos são eliminados e não são trabalhados com os estudantes. Conforme ele:

[...] os que não seriam utilizados no cotidiano desses alunos, ou que talvez não seriam utilizados totalmente (...) a trabalhar, por exemplo, números complexos para uma turma, para uma região que não tem acesso a essa informação. Para que serve isso? No que vou usar? Então, isso acaba não sendo visto.

O professor afirma que o trabalho em função de algumas habilidades faz com que alguns conteúdos sejam contemplados, outros são desconsiderados na formação dos estudantes, principalmente os que não são considerados importantes para a sua realidade. Segundo o professor “C”, o desenvolvimento das habilidades é trabalhado por meio de projetos. Nesse sentido, o professor afirma:

[...] é mais em questão de projetos, ah, então foi trabalhado projeto de alcoolismo. Então, a gente trazia dados estatísticos, aí faziam referência e discutia. Acabava discutindo casos com os segundos anos, que são mais maduros, de alcoolismo em família, essas coisas, e aí você trabalha estatística. Dá para trabalhar bastante coisa e as outras coisas acabam saindo (...) acabam saindo no meio do projeto.

[...] se a pessoa tem aquele intuito de querer prestar um vestibular ou ir para um outro nível de ensino, fica muito complicado para ela, porque ela perde muita coisa.

O professor “C” considera que por meio dos projetos os conteúdos são tratados de forma superficial. Ele afirma:

[...] à margem e superficial, mesmo que você consiga, por exemplo, você vai trabalhar equação. Então, vamos pegar o projeto “Poluição Sonora” (...) a gente consegue passar isso para eles, mas tudo dentro do projeto. Talvez fique até mais suave para ele aprender (...) porém a meu ver não é a melhor forma, (...) ele não vai ter todo conhecimento e da melhor forma.

De acordo com o professor “C” nem todos os professores concordam em trabalhar por meio de projetos fundamentados no currículo por competências, mas os que não concordam é minoria. Pelo fato de a maioria concordar com tal orientação, isso é priorizado.

O referido professor considera que a rejeição dos colegas quanto ao trabalho com projetos pode ser explicada pelo fato de atrapalhar uma prática que estava sendo desenvolvida pelos professores em relação ao seu pensamento pedagógico. Além disso, ele associa tal rejeição também à imposição dessa prática com projetos. No entanto, ele considera que essas não são as principais justificativas para a rejeição. Para o professor “C”, só há sentido trabalhar projetos se os estudantes não ficarem prejudicados em relação aos conteúdos das disciplinas. O projeto é relevante quando o estudante tem base sobre o conteúdo, e esse deve ser priorizado para que depois se possa trabalhar com projetos. O professor discorda de o projeto ser uma ferramenta para o desenvolvimento do conteúdo. Ele considera que as competências, os projetos deveriam ser trabalhados a partir do momento que o trabalho com os conteúdos estivesse bem resolvido.

Ball e Maguire (2011) lembra que as tentativas de reforma podem ser bloqueadas quando os professores são chamados a se engajar em atividades que consideram inapropriadas para as necessidades de seus alunos. Eles podem ter a sensação de alienação e de desvalorização moral. Para o autor, a efetividade do professor pode ser muito desvalorizada pela forma como a sua integridade profissional, sua especialidade e sua habilidade são desconsideradas.

Considerando as práticas pedagógicas dos professores eles respondem de diferentes maneiras no processo de implementação do currículo por competências, tais respostas constituem as especificidades institucionais, pois nas diferentes escolas há diferentes experiências e habilidades em responder às mudanças. As falas dos professores entrevistados nesta escola apresentam ambivalências entre dominação e resistência.

As falas dos professores revelam que a transposição da política curricular por competências não é linear, ela confronta e é confrontada no contexto da prática. Os praticantes do currículo têm histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais interpretam as imposições oficiais. Assim, o currículo oficial do controle estatal pode ser influenciado pelas relações de poder no seu processo de implementação no âmbito da escola. Portanto, o currículo poder ser recriado.

Na fala da professora “B” podemos identificar uma tendência de apropriação do currículo por competências. A referida professora considera que as mudanças introduzidas por ela na sua sala de aula não se devem apenas à exigência da orientação do currículo por competências. Ela fala:

[...] se a gente não quer mudar, não é uma exigência que vai ajudar. A hora que você entra na sala, você é que manda na sua sala. Eu acho que o que faz a gente mudar é a gente buscar conhecer algo mais. Então, eu acho que a gente vai a cada vez amadurecendo e melhorando a partir das experiências e de algumas orientações que a gente busca para melhorar esse trabalho, não seria só o motivo disso, claro que isso norteia o trabalho, mas não quer dizer que seria obrigatório melhorar só por causa disso. Acho que a gente tem de melhorar.

A fala da professora “B” revela a sua consideração sobre as mudanças no sentido de uma contribuição para a sua atividade docente. No entanto, ela demonstra compreender que tais mudanças não são responsáveis pela melhoria do trabalho do professor. Para ela, o professor busca no currículo por competências contribuições que possam auxiliá-lo, mas considerando a sua experiência. A fala dela reafirma a observação de Sinisi (2006, p. 75):

[...] Nas instituições, o sentido de aceitação do que é oferecido pelo nível central é interpretado como um benefício para a realização do que já vinham fazendo com grande esforço ‘voluntário’ (...). Não desperdiçar as oportunidades se transforma num nível de apropriação.

Na fala da professora “B”, o professor é colocado como sujeito, que aceita, que resiste, que adapta, que resignifica, e não como objeto que implementa as exigências que lhe são colocadas. A fala da professora expõe a existência de concepções diferenciadas sobre currículo que não são redutíveis ao cumprimento das imposições externas.

A professora compreende que o professor deve sempre tentar melhorar o seu trabalho independente das exigências que lhe são feitas, e que é ele que busca orientação para o seu próprio trabalho. No entanto, a professora não demonstra compreender que as condições de trabalho precárias limitam a autonomia do professor. Além de aliená-lo no próprio processo.

Linhares (1995) verifica que estamos vivenciando uma política de conhecimento extremamente severa, tal política é imposta pela burocracia estatal e visa ao controle ideológico da escola para a sua abertura aos valores capitalistas. Contudo, “[...] a formação de massas identifica-se à homogeneização crescente, ao aniquilamento das singularidades, ao amordaçamento de sujeitos históricos, ao mesmo tempo que se radicalizam as exigências de competitividade [...]” (p. 177).

Temos, portanto, um contexto de formação de identidades fundamentadas na mercantilização do conhecimento e na regulamentação estatal sobre a sua produção. De acordo com Beck e Young (2008), Bernstein considera que o conceito de educação está em jogo em um contexto de predominância da desumanização do conhecimento e da cultura da

auditoria. Tudo isso tem profundas conseqüências para os docentes, reestruturando os elementos centrais da sua identidade e as condições das práticas acadêmicas.

Beck e Young (2008) consideram a contribuição de Basil Bernstein sobre a análise da constituição de identidades de docentes e discentes de acordo com a “regionalização” e com o “genericismo” do conhecimento. Conforme Bernstein, a “regionalização” como princípio dominante para a estruturação dos currículos por módulos assume nova importância a partir do final do século XX e tem profundas implicações para as identidades. Em função disso, os especialistas têm fragilizada a sua autoridade intelectual de controle do conteúdo, do seqüenciamento e do ritmo do conhecimento em seu “próprio” campo, uma vez que os cursos são reestruturados pelos gestores para atender às demandas dos estudantes, dos empregadores e do governo. Os gestores considerados bons são os que têm habilidades para responder às necessidades dos empregadores.

Segundo Bernstein, o “genericismo” como novo tipo de estrutura do conhecimento surgiu com a “regionalização”, a partir da década de 1980. O “genericismo” ganha expressão com a predominância da empregabilidade e se fundamenta no aprendizado por toda a vida e no “aprender a aprender”. Diante desse quadro, os sistemas educacionais devem se adaptar ou sucumbir ao referencial de formação com fundamento no desenvolvimento de “habilidades”, “resolução de problemas” e “trabalho em equipe”.

Para Bernstein, a empregabilidade considera o desenvolvimento de capacidades e de flexibilidade para adquirir e pôr em uso o que quer que seja necessário no momento seguinte, por isso, guarda semelhança com o termo “aprender a aprender”. Sob essas circunstâncias ocorre o crescente declínio da especialização das instituições de educação formal e um esvaziamento das identidades pedagógicas, estas sofrem a influência das instabilidades temporárias. Conforme o autor, no âmago dos modos genéricos está um novo conceito de “trabalho” e de “vida” com referência no “curto prazismo”. O “curto prazismo” constitui a cultura instantânea das incertezas. A instabilidade pretende ser normal.

Considerações finais

O currículo por competências é centralidade na reforma educativa com referência no setor privado. Por isso, significa o enfraquecimento do espaço público e da ação política que o caracteriza, em um processo de colonização das políticas educativas pelas políticas econômicas.

A análise dos dados revelou uma tendência de agravamento das condições de trabalho dos professores no contexto de implementação do currículo por competências. As degradantes condições de trabalho são acompanhadas pelo enfraquecimento político dos professores e, por conseguinte, pela tendência de privatização do espaço público.

Verificamos a modificação da organização do trabalho dos professores e do projeto pedagógico da escola de acordo com a racionalidade técnica do currículo por competências. Em função disso, a prática pedagógica dos professores foi direcionada para o desenvolvimento de projetos que fragmentam os conteúdos das disciplinas e os viabilizam de maneira pragmática de acordo com a resolução de problemas sociais considerados emergentes.

Dessa perspectiva, o currículo por competências implica a reestruturação da identidade dos professores para a reafirmação da lógica inerente ao setor privado em detrimento da sua prática ético-profissional. Temos, portanto, uma nova política de conhecimento e de formação com ênfase na empregabilidade e que estabelece novas relações sociais fundamentadas na cultura do novo capitalismo.

As práticas pedagógicas dos professores no processo de implementação do currículo por competências revelam posições diferenciadas. Quanto ao processo de

implementação do referido currículo, verificamos na fala do mesmo professor a possibilidade de adaptação, apropriação e/ou negação. Portanto, tais falas e práticas apresentam ambivalência entre dominação e resistência. Além disso, as falas dos docentes revelam a sua fragmentação coletiva com implicações para a sua condição de trabalho, autonomia e para a formação dos estudantes.

Notas

² É necessário considerar que existem trabalhadores brasileiros qualificados, por exemplo engenheiros, que trabalham em empresas nos países centrais. No entanto, as suas funções tendem a ser mais simples, a sua remuneração salarial e os direitos trabalhistas tendem a ser mais precarizados. Por isso, é conveniente para a empresa contratar um trabalhador qualificado brasileiro ao invés de um de sua própria nacionalidade em algumas situações de produção.

³ Em maio de 2009 muitos docentes da rede pública estadual de ensino não eram efetivos e não tinham vínculo empregatício, no percentual de 40,56% (GANDINI; RISCAL, 2013).

⁴ Dos quase 250 mil vínculos somente cerca da metade de professores da rede estadual de ensino é efetiva. A outra metade é composta por professores temporários ou substitutos (FERREIRA; IGUTI; DONATELLI; LIMA, 2009). Zibas; Ferretti; Tartuce, 2006, consideram a apropriação como processos que recontextualizam, que ressignificam as propostas que chegam à escola.

Referências

- BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 13 nov. 2007.
- BALL, S.; MAGUIRE, M. Discurso da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: _____; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**; questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-192.
- BECK, J.; YOUNG, M. F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 587-609, set./dez. 2008.
- COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Campinas, SP **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 52-62, maio/jun./ago. 2005.
- FERREIRA, L. L.; IGUTI, A. M.; DONATELLI, S.; LIMA, C. Q. B. **O trabalho de professores na Educação Básica em São Paulo**. São Paulo: Fundacentro, 2009. 90p.
- LINHARES, C. F. S. Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectiva para a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 50, p. 170-190, abr. 1995.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. Política educacional de avaliação de resultados: problemas concretos e soluções aparentes. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2009/282.pdf Acesso em: 26 fev. 2013.
- SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e Educação contemporânea. **Educação e Realidade**, 34 (2), p. 187-201, maio/ago. 2009.
- SINISI, L. Um estudo sobre o Programa de Fortalecimento institucional nas escolas de Ensino Médio na cidade de Buenos Aires. In: VITAR, A. et. al. (Orgs.). **Gestão de Inovações no Ensino Médio**; Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 49-82.
- VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação**; estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.
- ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: _____ et. al. (Orgs.). **Gestão de inovações no Ensino Médio**; Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 83-138.

Recebido em: 29/05/2014

Aprovado para publicação em: 01/12/2014