

# A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle

---

## *Teachers' formation reformed: the notion of competences and the production of control*

Monica Ribeiro da Silva\*

### RESUMO

Este artigo se propõe a discutir a formação de professores no contexto da reforma educacional marcada pela centralidade do currículo e da noção de competências. A análise toma por referência a Teoria Crítica da Sociedade, conforme os escritos de T. ADORNO, M. HORKHEIMER e H. MARCUSE, para dimensionar a relação entre escolarização e trabalho docente na sociedade do capitalismo tardio. A crítica à reforma da formação de professores fundamenta-se na constatação de um movimento de incorporação, pelo campo pedagógico, da lógica que rege a economia de mercado. Esse processo de incorporação ocorre por diferentes mediações e se manifesta em procedimentos que valorizam a competição, geram a exclusão e promovem a adaptação da formação humana a pretensos requisitos de formação para o trabalho.

*Palavras-chave:* formação de professores, reformas educacionais, competências.

### ABSTRACT

This paper offers a reflexion on teacher's formation on context of the educational reform marked by the centralidade of the curriculum and the

\* Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela PUC/SP. E-mail: monicars@ufpr.br

notion of competences. The analysis takes for reference the Critical Theory of the Society, as the writings of T. ADORNO, M. HORKHEIMER and H. MARCUSE, to analyze the relation between school education and teaching work in the society of the present capitalism. The critical to the reform of the teacher's formation is based an incorporation movement, for the pedagogical field, of the logic that conducts the market economy. This process of incorporation occurs for different mediations and manifest in procedures that value the competition, generate the exclusion and promote the adaptation of the formation human the pretense requirements of formation for the work.

*Key-words:* teachers' formation, educational reforms, competences.

## Considerações iniciais

A reforma educacional empreendida desde o início dos anos 90 no Brasil tem como uma de suas características a centralidade do currículo. Muitos dos dispositivos normativos ocuparam-se da intenção de se produzir alterações na organização curricular. É o caso, dentre outros, dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN e DCN), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

A reforma curricular toma como principal referência para a formação humana a noção de *competências*, e tem como intenção produzir profundas alterações na organização pedagógica das escolas. Nesse contexto, também a formação de professores precisaria ser *reformada*. A preocupação com a formação e preparo dos professores, de modo a adequar suas práticas aos direcionamentos postos pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, diretamente, e, indiretamente, pelos sistemas de avaliação nacional está explícita nas diretrizes oficiais para a formação de professores, que nos propusemos a analisar.

Este artigo tem como finalidade discutir as prováveis implicações que a adoção do referencial centrado na noção de competências pode trazer para a formação de professores. Faz inicialmente uma breve discussão sobre o processo de escolarização e o trabalho docente, recorrendo, para isso, às contribuições dos filósofos frankfurtianos para a análise da educação. Procede, então, à crítica da *reforma* da formação de professores e tece, para finalizar, breves considerações a respeito da condição, sempre limitada, das prescrições normativas oficiais.

## A escola e os professores: a administração da formação

A formação humana é, ao mesmo tempo, produção da identidade e da diferença; é, a um só tempo, adaptação e emancipação. Na sociedade regida pela lógica do mercado, no entanto, a formação tem se ocupado, privilegiadamente, da produção da identidade que visa à adaptação e à integração. Theodor ADORNO (1995; 1996) demarca os prováveis mecanismos por meio dos quais a formação humana tem sido restringida à condição de formação cultural, voltada quase que exclusivamente para a adaptação e para a submissão ao controle. A circunscrição das práticas de formação a uma práxis fundada na razão produzida pelo *esclarecimento* tem limitado a capacidade de condução do homem à auto-reflexão crítica que o levaria a identificar os mecanismos de dominação e produzir sua emancipação.

ADORNO e HORKHEIMER no escrito *O conceito de esclarecimento* mostram como a razão burguesa converteu-se no sustentáculo da modernidade; seu caráter instrumental e formal reproduz-se de forma ampliada a todas as formas de produção e manifestação da cultura. Os modos de representação do mundo passam a funcionar como formas de dominação que imprimem à formação humana a condição de formação burguesa:

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por

acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a conseqüência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 47).

A cultura, objeto da experiência formativa, tornou-se, ela mesma, na sociedade capitalista, um objeto. A razão instrumental que gera na cultura a condição de *indústria* e a sustenta nessa condição, tem como pressuposto o “esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO, 1985), e, como resultado, a massificação, o empobrecimento do espírito, a ausência de liberdade. De acordo com MARCUSE (1998), a cultura converteu-se num objeto de organização, tornou-se *administrada*.

A formação é o alvo privilegiado da indústria cultural, que, por inúmeros canais, fornecem às massas, bens de formação cultural. (ADORNO, 1996, p. 394). À exceção do que é oferecido pela indústria cultural, pouco resta aos desígnios da formação, que iguala-se a submissão à natureza. Instala-se um processo de socialização que leva à semelhança e, nesse processo, o próprio sujeito se vê eliminado: “No processo de assim assemelhar-se – a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação – instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si”. (ADORNO, 1996, p. 391).

A educação que se realiza não cumpre o que promete, a não ser de forma limitada. A intencionalidade da formação vê-se lograda. Assim como a promessa do prazer, vislumbrada nos bens oferecidos pela indústria cultural, não se realiza, também na educação a promessa da formação não se realiza, ela é apenas anunciada em termos de finalidades e propostas. Superar esse estado em que foi confinada a formação humana implica, seguramente, o exercício da análise crítica do processo que a institui como semiformação:

“Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural...A irrevogável autonomia do espírito em relação à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto. ...De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva

em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já privou-a de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.” (ADORNO, 1996, p. 410).

Superar os limites a que tem sido confinado o processo de formação humana passa, necessariamente, pela crítica aos processos educativos, e nestes, a crítica à escolarização. Impõe-se redimensionar o sentido da escolarização, conforme assevera ADORNO em *Tabus acerca do magistério*:

“Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. ...Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.” (ADORNO, 1995, p. 116-117).

Redimensionar o papel da escola significaria, portanto, tornar a experiência formativa momentos nos quais se exercita a capacidade de reflexão e de crítica. Nessa direção, MAAR (1995) assevera que “o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal com o conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contrato transformador com o objeto da realidade”. Nesse processo, os professores instituem-se como *mediadores*, como aqueles capazes de gerar uma “comunicação real”, isto é, “a troca que enriquece e se fixa não como um elemento estático, mas como um germe, um ponto potencialmente explosivo. Essa é a comunicação educativa, um ato que transforma, modifica, persiste atuante”. (OLIVEIRA, 2001).

No que se refere aos professores, é preciso lembrar que eles, na sua condição de mediadores entre a sociedade e o aluno, “não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido”, como lembra ADORNO

(1995). A natureza complexa do trabalho do professor comporta as contradições que o situam, ao mesmo tempo, como sujeito e como objeto da formação do aluno:

“Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de serem seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionalmente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa...Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralam, repreendem, discutem, etc.; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de franqueza e insegurança. Mas, se o professor não reagisse subjetivamente, se ele realmente fosse tão objetivo a ponto de nunca possibilitar reações incorretas, então pareceria aos alunos ser ainda mais desumano e frio, sendo possivelmente ainda mais rejeitado por ele. Assim, pode-se notar que não exagerei ao me referir a uma antinomia. A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando dessa forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: “sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas.” (ADORNO, 1995e, p. 112-113).

Do lado dos alunos, a relação com a escola e com os professores apresenta-se sob a suspeição de quem “é retirado da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, freqüentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação”. (ADORNO, 1995, p. 112). Adorno ainda lembra que “o agente dessa alienação é a autoridade do

professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história”. (ADORNO, 1995, p. 112).

As inúmeras mediações que se estabelecem entre escola e sociedade, e que têm favorecido os processos de adaptação a esta, nos leva a indagar quanto à possibilidade de que, no contexto do capitalismo tardio, a formação humana adquira um outro *status*, ou ainda, se é possível uma formação que se volte ao mesmo tempo para a sociedade e para o indivíduo. Para os autores apreciados, “no mundo em que vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos...tornou-se irrealizável” (ADORNO, 1995, p. 154). E o motivo para isso é a contradição inerente a essa sociedade, pois,

“...a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.” (ADORNO, 1995, p. 181)

Concordar com as afirmações precedentes não impede, no entanto, que se deposite nos processos formativos, inclusive os que se processam nas escolas, uma profunda confiança em sua capacidade de superar o “conformismo onipresente”, mas, para isso, impõe-se a necessidade de que se fortaleça a resistência mais do que a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 144).

### **A formação de professores *reformada*: a exacerbação do controle e a produção de adesão**

A experiência formativa, como destacado anteriormente, suplanta o mero exercício de fixação de conceitos, ou mesmo o simples treino com vistas à aplicação prática. Segundo ADORNO, “o defeito mais grave com que nos de-

frontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 148).

A proposição curricular centrada na noção de competências se insere exatamente numa perspectiva que visa instituir o controle sobre a formação humana, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado – de produção e de consumo. Para realizar esse intento, restringe o sentido da experiência formativa, tomada, nessa perspectiva, como a ação de treinar, em situações cotidianas, os conhecimentos obtidos na escola.

Nessa abordagem, é função da escola exercitar a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos cognitivos, seja por meio das disciplinas, seja por meio de atividades interdisciplinares que coloquem os alunos diante de *situações-problema* e que os leve à *mobilização dos recursos* de que dispõem. Conforme a explicitação de PERRENOUD:

“Um ‘simples erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões.” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Os usos recentes da noção de competências, no campo da educação em geral e do currículo em particular, remetem à composição de um discurso que tem buscado produzir legitimidade e adesão ao propalar que as mudanças ocorridas no *mundo do trabalho*, no mais das vezes restringidas às mudanças de ordem tecnológica, estariam impondo a necessidade de adequação dos processos formativos a essas mudanças. É possível verificar esse discurso em muitos dos textos que têm normatizado a reforma curricular no Brasil, dentre eles os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.

“Na década de 90...o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação do cidadão. Não se trata mais de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a



aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.” (BRASIL, PCNEM, 1999).

Do pressuposto acima, as orientações oficiais com vistas a promover a reforma dos currículos na Educação Básica voltam-se para a prescrição de competências, que, supostamente, superam um ensino assentado na transmissão pura e simples de conhecimentos. Alia-se, assim, o discurso da exigência de novas demandas de formação profissional em decorrência das novas tecnologias ao apelo à necessidade de se conferir significados aos saberes escolares, vinculando-os ao cotidiano dos alunos. Essas mudanças implicariam a revisão da totalidade das práticas pedagógicas, e por decorrência, também da formação dos professores.

No Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (Resolução CNE/CP 1/2002), a noção de competências é tomada como referência nuclear, e nesse caso, indica-se:

“Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

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 aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção de conhecimentos.”

A organização dos cursos de formação de professores, com base nesses princípios, deverá, em sua concepção, desenvolvimento e abrangência, “considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional” e “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”. (Resolução CNE/CP 1/2002).

A concepção de formação proposta assenta-se na noção de competências, tomada como referência para a organização de todo o processo formativo. Dá especial ênfase aos momentos em que se possa mobilizar conhecimentos em direção ao *fazer* do trabalho, constituindo um processo formativo que privilegia a *ação*. Essa concepção está em perfeita sintonia com o discurso oriundo de uma certa tendência no campo da educação profissional, que adere ao chamado “modelo de competência”. Para essa tendência, a competência é definida como a “capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes”, constituindo uma relação dinâmica entre o saber e o fazer nos processos de trabalho.

Essa compreensão de competência, como algo que se constrói “na ação”, certamente explica as inúmeras iniciativas voltadas para dentro da escola. Mas indica, também, a intenção de garantir que os indicativos da reforma ultrapassem a mera “comunicação de idéias” e cheguem, de maneira afirmativa, ao discurso e às práticas curriculares que aí se fazem.

Dentre as iniciativas oficiais com vistas à implementação das mudanças, no que se refere à produção de adesão por parte dos professores, está, por exemplo, as ações da *TV Escola* e o programa “*Como fazer – a escola!*”. O Programa *TV Escola*<sup>1</sup> é uma produção da Secretaria de Educação a Distância do MEC e tem como finalidade “a capacitação, aperfeiçoamento e valorização do professor, e melhoria do ensino na escola pública” (*Revista TV Escola* apud PARAÍSO, 2001).

Essas ações por parte do Ministério da Educação têm como objetivo adentrar diretamente o espaço escolar, orientando o foco dos estudos e discussões dos professores, sobretudo as que se referem ao currículo. A eficiência dessa estratégia está na linguagem. Nas sessões “Experiências” e “Destas-

<sup>1</sup> O Programa *TV Escola* é composto por um canal educativo com três horas diárias de transmissão, via antena parabólica, que se repetem quatro vezes ao dia. O programa conta ainda com a *Revista TV Escola* e com os *Cadernos TV Escola*, distribuídos bimestralmente juntamente com a grade de programação. Está em operação desde março de 1996. A partir de 2002, houve uma mudança na programação. Neste texto, nos reportamos à análise de PARAÍSO (2001), que compreende o período de 1996 a 2001.

que” da *Revista TV Escola*, por exemplo, o texto é dirigido aos professores por meio de experiências relatadas por outros professores. Como observa PARAÍSO (2001), ao analisar a *Revista*:

Com essa estratégia, a revista *personaliza o currículo* e este passa a ser “o currículo de uma determinada professora ou escola”, e não mais o currículo da revista *TV Escola* ou o currículo proposto pelo Ministério da Educação.

Ela utiliza diferentes mecanismos de autolegitimação que a autorizam diante de seus/suas interlocutores/as na validação de seus discursos. Tal estratégia é eficientemente utilizada pela revista *TV Escola* tanto para propor um currículo como para apresentar as professoras que possuem práticas a serem imitadas pelas demais. Na realidade, ela propõe um modo de trabalhar já bastante conhecido, dando-lhe aspectos de novidade e modernidade. (PARAÍSO, 2001).

Propagadas como forma de disseminação das proposições da reforma curricular, são, na verdade, estratégias de controle e direcionamento das ações realizadas pelos professores nas escolas. Na mesma linha está o “De escola para escola – Fórum Nacional de experiências do Ensino Médio” – com edições I e II entre os anos de 2001 e 2002. Segundo informa o *Boletim do Ensino Médio* número 12/2002, esse fórum busca “identificar trabalhos bem-sucedidos em escolas públicas estaduais de Ensino Médio e promover a apresentação, discussão e divulgação dos projetos que podem ser tomados como paradigmas do Novo Ensino Médio brasileiro”.

Dentre as estratégias de adesão e convencimento estão, certamente, também os mecanismos de avaliação de Estado, como o Enem e o Saeb. A avaliação por meio de indicadores de desempenho mostra-se *eficaz* quando se trata de se exercer algum tipo de *controle* sobre a atividade escolar. Em um contexto de reforma educacional, na qual se pretende atingir o fazer pedagógico no interior da escola e nele provocar mudanças, a avaliação adquire ainda mais a conotação de estratégia de controle. A esse respeito, afirma LOPES:

Tais indicadores de desempenho permitem a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados. Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de

permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade. No caso do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem atuando significativamente sobre as escolas oferecendo padrões de condutas a serem cumpridos com base no modelo de competências. (LOPES, s/d).

Para completar esse quadro, em junho de 2003, o então ministro da Educação, Cristovam Buarque, torna pública a Portaria Ministerial de n.º 1.403. Por meio desse dispositivo legal, é criado o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, e, como uma de suas medidas, institui o Exame Nacional de Certificação de Professores, logo batizado de *Provão dos Professores*. A esse Exame<sup>2</sup> deverão se submeter “os professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, os concluintes dos cursos normais de nível médio, e os concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de Ensino Superior” (Portaria n.º 1.403, de 9 de junho de 2003). De caráter optativo para quem já tem diploma de curso superior e já atua no magistério da Educação Básica, e obrigatório para os concluintes, as justificativas para a implementação dessa política estaria, conforme alega o documento oficial, na necessidade de aferir as condições de oferta do ensino público e alguns dos fatores determinantes de sua qualidade. O desempenho no Exame está, ainda, vinculado à obtenção de uma bolsa, com vigência de 5 anos, para os que se demonstrarem mais capazes. O objetivo, conforme a Portaria Ministerial, é o de avaliar “os conhecimentos, competências e habilidades” desses profissionais.

A criação do Exame e suas decorrências constituem uma espécie de *certificação de competências*<sup>3</sup>, e gera a possibilidade do exercício de contro-

<sup>2</sup> O Exame é parte do Programa “Toda criança aprendendo”, que definiu como ações urgentes a proposição de Programas emergenciais de letramento e a construção de sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica. Como demais ações, propõe: o *Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica*; *A Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada e a contrapartida dos entes federados*; *A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica e as agências de formação continuada do professor*.

<sup>3</sup> Como lembra SCHEIBE (2003), “O teor da Portaria n.º 1.403 já estava anunciado na Resolução 01/2002, especificamente no seu artigo 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores de Educação Básica. Neste artigo, ao lembrar que cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diversos níveis e sistemas, o CNE delega ao Ministério de Educação a tarefa de coordenar a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competências dos

le direto e sistemático sobre o trabalho docente. A lógica da premiação e a individualização dos percursos de formação seguem, de forma semelhante, o movimento que vem ocorrendo no campo empresarial, que, por meio da certificação de competências, gera um processo de descaracterização das categorias profissionais. Ao deslocar, mediante a aferição de desempenho, para cada indivíduo, isoladamente, sua condição laboral, vincula a esse desempenho o valor de seus salários e demais benefícios. A ideologia do mérito obedece à racionalidade própria da sociedade em que prevalece a lógica do mercado: assenta-se na competição e na exclusão.

A adequação aos imperativos do mercado, por meio da noção de competências, gera, assim, um movimento a partir do qual a lógica que comanda as razões da economia adentra os espaços formativos, impondo limites a uma formação capaz de produzir a reflexão e a crítica. O estreito ajustamento à sociedade passa a ser o imperativo máximo da formação.

A formação humana, mediada pelo trabalho alienado, produz um indivíduo que, em sua generalidade, “não é só o substrato biológico, mas ao mesmo tempo a forma reflexionante do processo social, e sua consciência de si mesmo como uma existência independente é a ilusão de que precisa para o aumento da eficiência, enquanto o individualizado funciona na economia moderna como mero agente da lei do valor” (ADORNO, 1992).

Na escola, há a convivência entre distintos modos de ser, pensar e se expressar. Essas particulares formas, em que é possível se vislumbrar as marcas do indivíduo, são, permanentemente, submetidas ao jugo do modo de ser, pensar e se expressar dos grupos dominantes. Tomado como modelo, o pensamento e a ordem social, teleguiados pela lógica do mercado, imputam à escola uma lógica premida pela eficiência e pela racionalidade que visa produzir nos indivíduos os requisitos de adaptação. Desse modo,

“...a escola torna-se uma poderosa agência para transmitir as forças que desvitalizam os homens. A alienação de raízes existenciais acrescenta a alienação socialmente produzida. Realiza, assim, como instituição social, uma intensificação da racionalidade instrumental, opressiva e repressiva.

professores de Educação Básica. Estabelece também o referido artigo que tal tarefa deveria ser executada em regime de colaboração com as seguintes entidades: Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; e ainda com representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas.”

Em lugar de contribuir para emancipar o homem, aprisiona-o nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo. (...), no entanto, é uma agência poderosa para emancipação do homem.” (OLIVEIRA, 1995, p. 136).

O que resulta desse modo de organizar a escola é a *semiformação*, uma vez que a educação permanece enfatizando apenas um aspecto da formação – o da adaptação que possibilita o controle, e não tem se voltado para o outro, senão de forma limitada – o da emancipação, capaz de conduzir à reflexão e à crítica:

“A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito”. (ADORNO, 1996, p. 390-391).

Quando a formação volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos do mercado, este processo conduz a uma diferenciação, porém, essa diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência. A consciência, neste caso, manifesta-se de forma igualmente instrumental. A razão que comanda o preparo para o trabalho alienado atribui à formação humana uma condição que separa a formação da consciência da formação para o trabalho, e conduz à semiformação. A consciência da semiformação apresenta-se, assim, como a única possibilidade de sobrevivência da cultura, que está limitada, porém, “quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil”. (ADORNO, 1996).

Em um contexto de reformas educacionais, é preciso considerar, ainda, que a incorporação dos dispositivos normativos não ocorre de forma *espelhada*, mas é mediada por um complexo movimento que, ora tende mais à adesão, ora à resistência a esses dispositivos. Por ser um movimento partilhado e contrastante, a interpretação das prescrições oficiais gera uma adesão sempre limitada, e, desse modo, o processo de formação sujeita-se, também, apenas de forma parcial, ao controle.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Tabus acerca do magistério. In: *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. In: *Educação e Sociedade*, ano 17, n. 56, dez. 1996.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Parecer 04/98 e Parecer 15/98. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio (respectivamente)*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio – PCNEM*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

\_\_\_\_\_. CNE/CP. Resolução n. 1 de 2002. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior*.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria Ministerial n. 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

LOPES, A. C. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. Boletim Senac. Disponível em: <[www.senac-nacional.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm](http://www.senac-nacional.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm)> Acesso em: 24 ago. 2003.

MAAR, W. L. *Introdução à educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial. O Homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OLIVEIRA, N. de R. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org). *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufiscar, 1995.

\_\_\_\_\_. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 54, ago. 2001.

PARAÍSO, M. A. O Programa TV Escola para reformar o currículo escolar e administrar o docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro. *Competências: a pedagogia do novo ensino médio*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) – PUC/SP.

\_\_\_\_\_. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 17, p. 111-123, 2001.

Texto recebido em 25 fev. 2004

Texto aprovado em 08 jun. 2004