

O MODELO DE COMPETÊNCIA COMO FUNDAMENTO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

THE COMPETENCY MODEL AS THE FOUNDATION OF THE CURRICULUM OF UNDERGRADUATE COURSES IN BRAZIL

EL MODELO DE COMPETENCIAS COMO LA BASE DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PREGRADO EN BRASIL

José Euzébio de Oliveira Souza Aragão^I

Maria Denise Guedes^{II}

Maria Aparecida Segatto Muranaka^{III}

^I Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: aragao@rc.unesp.br

^{II} Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo – Brasil. E-mail: mdeniseg@ibilce.unesp.br

^{III} Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: ma.segatto@hotmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados das pesquisas sobre a reforma curricular da educação superior no Brasil, a partir da década de 1990, especificamente a do curso de Licenciatura em Pedagogia. Por meio das pesquisas documental e bibliográfica, verificou-se que o Ministério da Educação, ao promulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação, defende a ideia que estas assegurarão às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária, na especificação das unidades de estudos, indicando campos de estudo, estimulando práticas de estudos independentes e encorajando o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Tais habilidades e competências se constituem nos chamados saberes tácitos, adquiridos pelo indivíduo a partir da sua experiência no trabalho e em outras esferas da vida social. Assim, as DCN instituem um modelo de formação com eixo no “Currículo por Competências” ou “Pedagogia das Competências” cujo objetivo é atender às demandas do capital diante de um novo paradigma de reestruturação produtiva baseado no padrão flexível de produção.

Palavras-chaves: Modelo de Competência. Diretrizes Curriculares. Formação do Pedagogo. Competência em Educação.

Abstract

This paper aims to present the results of research on curriculum reform of higher education in Brazil, from the 1990s, specifically the Education Degree course in Pedagogy. Through the documentary and bibliographic research, it was found that the Ministry of Education, by enacting the National Curricular Guidelines (DCN) for undergraduate courses, supports the idea that they will make sure that higher education institutions feel free in the composition of hours, in the specification of study units, indicating fields of study, supporting independent study practices and encouraging the recognition of knowledge and competences acquired outside the school environment. Such skills and competences constitute the so-called tacit knowledge, acquired by the individual from their experience at work and in other spheres of social life. Thus, the DCN establishes a training model focusing on the "Competency-based Curriculum" or "Competency-based Education", which aims to meet the demands of capital on a new productive restructuring paradigm based on flexible production standard.

Keywords: *Competency Model. Curriculum Guidelines. Teacher Training. Competence in Education.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de investigaciones sobre la reforma curricular de la educación superior en Brasil, a partir de la década de 1990, en especial la Licenciatura en Pedagogía. A través de las investigaciones documental y bibliográfica, se encontró que el Ministerio de Educación, al promulgar las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para cursos de pregrado, apoya la idea de que a las instituciones de educación superior les asegurarán amplia libertad en la composición de horas, en la especificación de las unidades de estudio, indicando los campos de estudio, estimulando las prácticas de estudio independientes y fomentando el reconocimiento de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas fuera del ambiente escolar. Tales habilidades y competencias constituyen el llamado conocimiento tácito, adquirido por el individuo a partir de su experiencia en el trabajo y en otras esferas de la vida social. Así, las DCN establecen un modelo de formación con un eje en los "Currículo por Competencias" o "Educación por Competencias", que tiene como objetivo satisfacer las demandas del capital en un nuevo paradigma de la reestructuración productiva basada en el estándar de producción flexible.

Palabras clave: *Modelo de Competencias. Directrices Curriculares. Formación de educadores. Competencias en la Educación.*

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados das pesquisas sobre os fundamentos da reforma curricular da educação superior no Brasil implementada a partir da década de 1990 do século XX e, mais especificamente, da reforma curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a reforma dos currículos dos cursos de graduação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras tem o “Modelo de Competências” como sua base e fundamento, o qual tem por objetivo a formação de um novo perfil de trabalhador, apto a adaptar-se às necessidades técnicas e ideológicas do capital na sociedade contemporânea.

Para empreender tal análise partiu-se do pressuposto que o modo de produção capitalista tem como objetivo central e permanente a maximização do lucro e da acumulação do capital, portanto, possui, como leis imanentes e necessárias: a acumulação, a concentração e a centralização. Trata-se, portanto, de um modo de produção que tem como objetivo principal produzir bens úteis para o consumo, como portadores de lucro e de acumulação ampliada. Segundo suas leis contratuais, pautadas nos princípios da liberdade, igualdade e propriedade, todos os homens são cidadãos livres e iguais para negociarem suas propriedades no mercado de trocas, da maneira que desejarem. Entretanto, trata-se de uma liberdade abstrata e ilusória. É sob essa ilusão que a burguesia consegue reproduzir seus interesses de classe. Entretanto, segundo Meszáros (2001):

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante um curto intervalo, mas que não consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la. (p. 19)

Por tratar-se de um antagonismo inconciliável, o modo de produção capitalista, de tempos em tempos, entra em crise. De acordo com Frigotto (1995 *apud* Guedes, 2006), esse caráter contraditório manifesta-se, historicamente, por um lado, pela capacidade de desenvolvimento das forças produtivas que ele engendra e, por outro, pela impossibilidade de romper-se com as relações sociais de exclusão, uma vez que o resultado do trabalho humano nunca é socializado de forma igualitária, para a satisfação das necessidades sociais coletivas. A crise, portanto, constitui-se na exacerbação dessa contradição, que ocorre de tempos em tempos, com formas e conteúdos históricos, que apesar de diversos, possuem em comum a mesma gênese estrutural: superprodução e superacumulação do capital nas mãos das classes dominantes, por um lado, e aumento da exclusão e da exploração da classe trabalhadora, por outro.

Para superar suas crises e ocultar as contradições desse modo de produção, o capital precisa renovar suas estratégias de reprodução e controle da força de trabalho, divulgando uma determinada concepção de mundo e de homem que corresponda aos objetivos de acumulação. Nesse processo, a educação ocupa lugar de destaque, uma vez que por sua própria natureza e função, que é a de mediadora do processo de formação do indivíduo,

quando subordinada aos interesses do capital, contribui para a (con)formação do indivíduo social e ideologicamente útil, para atender aos objetivos do lucro e da acumulação. (GUEDES, 2006)

Vale destacar que a concepção de educação que baliza nossa análise sobre a adoção do “Modelo de Competências” nos currículos dos cursos de graduação, e mais especificamente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, é a de que a educação se constitui, historicamente, na atividade humana mediadora do processo de formação da individualidade e que, portanto, a educação escolar tem como função precípua assegurar aos indivíduos apropriação dos resultados da cultura produzida ao longo da história, pelo trabalho do conjunto da humanidade, sendo o professor o responsável pelo ensino desses conhecimentos. Isso significa afirmar que,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17)

Entretanto, nossas análises apontam que o modelo de competências, por atender às necessidades do mercado capitalista, apresentam uma concepção de educação que minimiza o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para o esvaziamento da formação do pedagogo. Tal esvaziamento se verifica na medida em que a pedagogia das competências promove uma hipertrofia dos currículos com disciplinas voltadas para a valorização dos saberes tácitos oriundos da experiência prática cotidiana, em detrimento dos conhecimentos filosóficos, científicos e históricos historicamente acumulados bem como na aprendizagem pelo aluno em lugar do ensino, pelo professor desses conhecimentos.

É a partir desses pressupostos que buscaremos apreender, no âmbito estrutural e conjuntural, as alterações pelas quais passou a educação superior brasileira em geral e, em particular, a transposição do “Modelo de Competências” do âmbito do processo produtivo para os currículos dos cursos de graduação no Brasil. Demonstrando assim, a partir dos estudos bibliográficos e documentais realizados, as contradições e implicações para a

formação do profissional formado no ensino superior brasileiro e, mais especificamente, nos cursos de graduação em Pedagogia.

Nessa perspectiva, a exposição foi dividida em três itens. No primeiro, foram apresentados os resultados das análises sobre o conceito de competências, no âmbito do trabalho e da educação. No segundo item, discorreu-se sobre a reforma do ensino superior no Brasil a partir da década de 1990 e, no terceiro, foram elencadas algumas das inúmeras implicações que a adequação do modelo de competências aos currículos dos cursos de graduação das IES pode trazer para a formação do pedagogo, sobretudo, transformando-o em um gerente do sistema educacional organicamente a serviço do capital. Por fim, considera que diante desse quadro de contradições é urgente a necessidade de se lutar na contramão da lógica das competências, o que significa pensar a educação na perspectiva da formação humana e não segundo a lógica do capital.

2 O modelo de competência no mundo do trabalho e na educação

Nas últimas décadas do século XX, começa a ser divulgada uma “nova” concepção de educação, cujo objetivo é a conformação de um novo ser social, apto a adaptar-se às novas demandas do capital. Os grandes difusores da nova ordem capitalista mundial são os organismos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), e os regionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância - *United Nations Children's Fund* (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Depois do *Consenso de Washington*, ou seja, a partir da década de 1990, esses organismos passaram a convocar e patrocinar conferências internacionais, com o objetivo de impor a reforma política a ser seguida pelos Estados nacionais, fundamentalmente, aos países periféricos do sistema capitalista. A reforma da educação pública brasileira reflete a objetivação das diretrizes políticas e pedagógicas, determinadas por esses organismos.

No âmbito da produção, as categorias que surgem para caracterizar essa “nova ordem” capitalista são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No âmbito da educação, essas categorias são apropriadas e objetivadas dentro da lógica da formação por competências.

Os organismos internacionais anteriormente mencionados passam a divulgar a formação por competências como sendo a “nova” função da educação para o século XXI. Nesse sentido, defendem uma concepção de educação apoiada no determinismo tecnológico; ou seja, partem do pressuposto que avanço tecnológico e, por decorrência deste, as novas formas de organização do trabalho são os fatores determinantes dessa nova função da educação. Assim, conforme a orientação política e pedagógica desses organismos, a educação escolar deveria ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas e organizacionais na esfera produtiva de modo que venha a formar pessoas aptas a adaptarem-se a um mercado de trabalho que, em função das tecnologias de informação, está sempre a exigir novos conhecimentos dos trabalhadores, novos saberes evolutivos, que mudam em uma velocidade vertiginosa.

Na década de 1990, as diretrizes curriculares nacionais da educação foram regulamentadas com base nos pressupostos dessa concepção do determinismo tecnológico. Do ponto de vista pedagógico, essas diretrizes postulam a passagem do ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis, na prática e em situações de tarefas específicas (RAMOS, 2001). A passagem a seguir, destacada dos Parâmetros Curriculares Nacionais explicita essa nova função da educação escolar.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século (XX), novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para as futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica teria assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 2000, p. 34).

De acordo com Freitas (2002), o modelo de competências foi incorporado acriticamente pela área educacional, tornando a ‘pedagogia das competências’ a pedagogia

oficial da reforma educacional da década de 1990, visando à adequação da educação e da escola às necessidades técnicas e ideológicas do capital. No entanto, essa adequação corresponde a uma das estratégias que o capital utiliza para retomar uma nova base de acumulação que implica no processo de reestruturação capitalista e que inclui: reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras etc. De outra parte, as empresas se deslocam saindo dos espaços onde a classe trabalhadora é mais organizada. Isso tudo é denominado por Frigotto (1994) como uma nova (des)ordem mundial – globalização, internacionalização, colapso do socialismo real e reestruturação econômica de um lado e mudanças da base técnica do trabalho do outro sem mudanças das relações sociais capitalistas e emerge, a partir de 1970, de uma literatura apologética sobre sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e seus desdobramentos, entre eles o conceito de qualidade total, que ao lado de outros conceitos-ponte ou jargões, como globalização, flexibilização, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade, dá-se mediante métodos que visam otimizar tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentando a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e de lucro.

No campo da educação, a metamorfose desses conceitos se materializa em palavras de ordem, tais como, formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição, qualificação flexível e polivalente, reduzindo a formação humana aos elementos básicos do capital humano: dimensões cognitivas (conhecimento abstrato) e valores, atitudes, comportamento, que atendem às necessidades do capital com uma base de características psicossociais e de participação subordinada maior (FRIGOTTO, 1994; 1995; GENTILI, 1994).

É nesse quadro que emerge o chamado “Modelo de Competências”, oriundo do discurso empresarial e que, segundo sua lógica, corresponde às necessidades de adaptação dos processos de trabalho a um novo paradigma de produção industrial alternativo que se opõe à produção em massa taylorista-fordista, o qual exige um cumprimento rigoroso das normas operatórias, segundo um *onebestway*, a prescrição de tarefas e a disciplina em seu cumprimento, a não comunicação etc. (HIRATA, 1994). Esse novo paradigma, que passou a ser chamado de modelo da especialização flexível, é representado pelo modelo empresarial japonês e propõe uma ruptura com os princípios organizacionais de produção do taylorismo-fordismo. Tal modelo inaugura, portanto, uma nova lógica de exploração da força de trabalho,

caracterizada pelo trabalho em equipe, pela falta de demarcação das tarefas, polivalência, multifuncionalidade e uma visão de conjunto do processo de trabalho que possibilita ao trabalhador julgar, discernir, intervir, resolver problemas e propor soluções no chão de fábrica. Esse novo paradigma demandaria um tipo de homem com perfil e características contrastantes com o homem da lógica taylorista-fordista, cujos requisitos são, de acordo com Hirata (1994),

[...] a capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro [...] (p. 130)

Portanto, o conceito de competência assimila a ideia de capacidades individuais de aplicação prática de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas em diversas situações e passíveis de serem mobilizadas em situações específicas de trabalho. Além disso, o conceito de competência pressupõe o entendimento da responsabilidade pessoal que o indivíduo assume diante de situações produtivas bem como um distanciamento crítico diante do trabalho, questionando os modos de trabalhar, dos conhecimentos e das capacidades mobilizadas em cada situação profissional (MASCARENHAS, 2008).

Nesse sentido, Fleury (2002) diz que o conceito de competência é pensado como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam uma alta *performance*, acreditando-se que as melhores *performances* estão fundamentadas na inteligência e na personalidade das pessoas. Em outras palavras, refere-se à capacidade da pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho com base em sua experiência prática. Ou seja, o que o capital requer do trabalhador é que este coloque a sua disposição os chamados saberes tácitos acumulados ao longo da sua experiência no trabalho e em outras esferas da sua vida social. Desse modo, outra noção é incorporada ao conceito de competência: a noção de entrega, pois, o fato de possuírem esses saberes não garante que a organização se beneficie diretamente deles. A competência implica naquilo que a pessoa realmente quer entregar à organização. Refere-se, portanto, segundo o autor supracitado, ao agir de forma responsável e ser reconhecido por isso. Desse modo, como afirmam Dolz e Ollagnier (2004):

Quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um *status* de simples executantes. (p. 11)

No âmbito da educação, o ensino baseado no modelo de competências define as ações que o aluno deve ser capaz de realizar depois da aprendizagem. Segundo Dolz e Ollagnier (2004), quando os novos currículos insistem em novas experiências e em trabalhos práticos sem o conhecimento formal correspondente, os discursos sobre a mobilização das competências podem levar a seu empobrecimento. O que se pode constatar objetivamente nas políticas, nos programas e currículos escolares é a propagação do modelo de competência, seja na educação básica, na educação profissional e no ensino superior, sendo esse último objeto de discussão do próximo item.

3 O ensino superior no brasil a partir de 1990: uma reforma a conta-gotas

As últimas décadas do século passado marcam mais uma crise do sistema capitalista em suas taxas de lucro estimulando a financeirização do capital (CHESNAIS, 1996). Nesse cenário ganham força as teses neoliberais ou neoconservadoras que identificam a crise como sendo de responsabilidade do Estado, particularmente do Estado de bem-estar social, que dadas as políticas de cunho social o levaram a uma “crise fiscal”, portanto o Estado necessitava de reforma. Essa passava necessariamente pelo redesenho de suas funções e o seu não intervencionismo no mercado, pois a liberdade de mercado conduz à liberdade (HAYEK, 1987). Os organismos multilaterais FMI, BIRD, Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passam a ter um importante papel de monitorar as reformas, particularmente as dos países do capitalismo periférico, para garantir a acumulação do capital das grandes corporações.

No Brasil, a modernização conservadora visando integrar o país à economia mundial teve início no governo Collor (1990/1991), perpassa o governo de Itamar Franco (1992/1994) e ganha força no octênio Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, já no início do primeiro mandato, promoveu a reforma do Estado que pauta os ajustes estruturais e fiscais. A redução

dos gastos públicos, a desregulamentação do setor financeiro, os processos de privatização de empresas e serviços públicos, de terceirização e de “publicização” (organizações sociais) passaram integrar as medidas governamentais sob o argumento de uma administração pública eficiente, moderna e racional, não mais baseada em princípios burocráticos, mas focada na administração pública gerencial, descentralizada, onde o cidadão é o “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995).

Segundo a ótica da reforma, o Estado tem seu papel redefinido “que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12). A educação e a saúde passam a integrar os serviços não exclusivos do Estado, ou seja, “o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas” (BRASIL, 1995, p. 41). Assim, reconfiguram-se, no âmbito do Estado, as esferas pública e privada e os serviços não exclusivos do Estado – mormente as universidades, centros de pesquisa, hospitais e museus – seriam transferidos para entidades de direito privado, as Organizações Sociais, reforçando-se, pois, a concepção do público não estatal.

Os documentos que deram sustentação teórica à reforma do Estado, bem como aqueles de caráter mais operacional para que ela se efetivasse, elaborados pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), guardam coerência com aqueles elaborados pelo MEC, particularmente o Planejamento Político Estratégico – 1995/1998, e as “orientações” do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995). As publicações elaboradas pelo BM na década de 1990 enfatizam que as políticas públicas dos países em desenvolvimento devem ter como prioridade a “educação básica” (entenda-se, no caso brasileiro, o ensino fundamental).

O documento que trata especificamente da educação superior reafirma que esse nível de ensino não deve ter maior direito no uso de recursos fiscais – especialmente nos países que não atingiram o acesso, a equidade e a qualidade nos níveis anteriores de ensino – e que é possível aumentar as taxas de matrícula e a qualidade com pouco ou nenhum aumento do gasto público. Nesse sentido, apresenta quatro orientações-chaves que devem ser observadas na reforma da educação superior: a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; a redefinição da função do governo e a adoção de políticas que priorizem a qualidade e a equidade, sendo o apoio financeiro administrado de forma

equitativa entre as instituições públicas e privadas. Essas “orientações” são ratificadas no documento do MEC Planejamento Político Estratégico – 1995/1998, quando traça as três linhas de sua atuação, que podem assim ser sintetizadas: transformar as relações do poder público com as instituições de ensino; expandir o sistema de ensino superior público diversificando o atendimento e valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes; dada a diversidade e heterogeneidade do sistema, formular políticas diversificadas que atendam às peculiaridades do ensino público e privado (BRASIL, 1995, p. 26). Esse conjunto de documentos não considera o ensino superior como direito social, mas como um bem privado “espécie de quase mercadoria no quase mercado educacional”. (SGUISSARDI, 2004, p. 49).

Alguns dados relativos à expansão do ensino superior demonstram um dos resultados dessas políticas neoliberais: considerando o período de 1994 a 2002 (ou seja, um ano antes do governo FHC até o final de seu segundo mandato) encontramos os seguintes dados: a diversificação das IES pode ser ilustrada pelos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): em 2002 eram 81,9% de faculdades, escolas e institutos, 3,2% de centros de educação tecnológica, 4,7% de centros universitários e 9,9% de universidades. Portanto, um novo modelo de educação superior vai se firmando: as instituições de ensino, uma vez que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se restringe às universidades. A expansão da educação superior, como recomendava o BM, ocorreu no setor privado. Tomemos os dados de 1996 e de 2002: o percentual de IES privadas passa de 77,1% para 88,1%; o de cursos de 55,2% para 63,5% e o de matrículas de 60,6% para 69,8%. Esses dados permitem afirmar a tendência à privatização da educação superior brasileira.

Embora um projeto de lei sobre a reforma universitária se encontre em tramitação desde outubro de 2004, ainda não ganhou *status* de lei, pois tanto o governo de FHC como o de seu sucessor, Lula da Silva, por inúmeros expedientes legais, impuseram mudanças estruturais a esse nível de ensino, uma reforma a conta gotas.

4 Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação: contradições e implicações para a formação do pedagogo

Com fundamentos nas pesquisas documental e bibliográfica, verificou-se que o Ministério da Educação, ao promulgar as DCN para os Cursos de Graduação, defende a ideia que estas assegurarão às instituições de ensino superior, dentre outros aspectos, ampla liberdade na composição da carga horária, na especificação das unidades de estudos, indicando campos de estudo, estimulando práticas de estudos independentes e encorajando o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. As análises evidenciaram que essas habilidades e competências se constituem nos chamados saberes tácitos, adquiridos pelo indivíduo a partir da sua experiência no trabalho e em outras esferas da vida social. Ou seja, as DCN instituem um modelo de formação que tem como eixo o “Currículo por Competências” ou “Pedagogia das Competências” cujo objetivo é atender às demandas do capital diante de um novo paradigma de reestruturação produtiva baseado no padrão flexível de produção.

Nessa perspectiva, segundo o Parecer CNE/CP 05/2005, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, foi assegurada uma maior flexibilidade na organização curricular dos cursos superiores de graduação no Brasil, substituindo os currículos mínimos e rompendo com uma tradição que engessava os cursos e que se mostrava incompatível com o dinamismo e tendências contemporâneas do mundo do trabalho. A partir dessa lógica, argumenta-se que os currículos mínimos objetivavam garantir qualidade e uniformidade aos cursos que conduziam a um diploma profissional, mas mostraram-se ineficazes na medida em que, por sua excessiva rigidez curricular, inibiam a liberdade, a inovação e o atendimento às demandas regionais.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia nº 1/2006 (BRASIL, 2006), observou-se em seu artigo 4º que o Curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino médio-modalidade normal bem como em cursos de Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e demais áreas que estejam previstas a necessidade de conhecimento pedagógico. Além disso, no Parágrafo Único desse artigo consta que as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, tais como:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Nesse sentido, pode-se verificar que as Diretrizes ampliam o leque de atuação do profissional da Pedagogia, consolidando assim, a formação do profissional generalista em oposição ao especialista requerido no contexto do modelo taylorista-fordista de produção, seguindo, portanto, a lógica do modelo de competências. Tal adequação contribui para a manutenção das contradições inerentes ao modo de produção capitalista e para o esvaziamento da formação do pedagogo, uma vez que a ênfase nos saberes oriundos da experiência passa a ser valorizada, em detrimento dos conhecimentos filosóficos, científicos e históricos que compunham o currículo dos cursos de Pedagogia. Tal valorização se materializa nos currículos dos cursos de Pedagogia ao verificar-se a significativa substituição das disciplinas de fundamentos por disciplinas de práticas e metodologias, as quais enfatizam a aprendizagem pelo aluno em lugar do ensino pelo professor. Do ponto de vista da formação em gestão, as teorias pedagógicas que perpassam a formação do gestor em educação corroboram com a lógica da gestão empresarial, transformando-o em um gerente apto a planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educacionais em contextos escolares e não escolares, em conformidade com a lógica do capital.

Com base no exposto até aqui e considerando as escolhas feitas visando à adequação da reflexão ao limites desse trabalho, esses estudos revelaram que as diretrizes curriculares instituem um modelo de formação que tem como eixo o “Currículo por Competências”, tendo em vista a adequação dos currículos dos cursos de graduação às necessidades técnicas e ideológicas do capital relativas à formação de um novo perfil de profissional, apto a adaptar-se às demandas da reestruturação capitalista em curso.

5 Considerações finais

Os estudos realizados sobre a temática aqui apresentada permitem considerar a necessidade urgente de resgate e aprofundamento das análises que vão na contramão da formação pautada no modelo de competências. Tal aprofundamento pressupõe, sobretudo,

considerar que a formação humana se realiza no âmbito das relações sociais, pois a natureza só adquire sentido quando se coloca como natureza transformada pela atividade prática do homem para obter os meios materiais de sua existência, ou seja, nesse processo de transformação do mundo o ser humano apropria-se da natureza, atribuindo-lhe significados dados pela prática social e ao mesmo tempo transforma-se a si mesmo. Esse movimento impõe, ainda, que o ser humano se aproprie da atividade objetivadora acumulada pelas gerações. Nesse sentido, o processo de apropriação dos resultados da atividade humana é um ato educativo que se realiza nas interações concretas com outros indivíduos. Isso não significa desconsiderar como se dá a apropriação do saber historicamente acumulado no interior das diferentes formações sociais, pois como prática social a educação não se aparta da realidade social em que se insere. Particularmente, a instituição escolar no seio da sociedade capitalista relaciona-se com a dinâmica social por meio de uma rede intrincada, complexa, tensa e contraditória.

Conforme observamos, o documento Planejamento Político Estratégico- 1995/1998 (BRASIL, 1995), já previa a redução dos gastos públicos, a desregulamentação do setor financeiro, os processos de privatização de empresas e serviços públicos, de terceirização e de “publicização” por meio das chamadas Organizações Sociais. Tais estratégias passaram a integrar as medidas governamentais focadas na administração pública gerencial, em conformidade com a lógica empresarial. No caso dessas Organizações Sociais (OSs), o que era apenas um projeto em 1995, hoje se tornou uma realidade, pois essas organizações sociais que são instituições jurídicas de direito privado, supostamente voltadas ao atendimento de interesses públicos e sem fins lucrativos, tornaram-se protagonistas da formação de gestores e professores da educação pública por meio das parcerias público-privadas com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Por fim, queremos ressaltar que diante da ofensiva neoliberal e conservadora do atual governo, faz-se urgente e necessário o resgate e aprofundamento das análises sobre a reforma educacional, iniciada na década de 1990 que foi, paulatinamente, implementada ao longo dos últimos 26 anos. Na atualidade, o que pode parecer novo, na verdade, consiste no resgate, na continuidade e consolidação de um modelo educacional cuja origem remonta aos anos de 1990. A diferença é que, diante da instabilidade política e econômica do país, tais princípios são resgatados de forma mais direta e ofensiva, por meio de medidas provisórias, propostas de emendas constitucionais e projetos de leis que reafirmam a lógica privatizante da educação

brasileira, cujos fundamentos estão pautados no modelo de competências a que nos referimos ao longo deste artigo.

Referências

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C., 1995.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa da Educação Superior no Brasil.** Brasília, [s.n.], mar. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento Político Estratégico – 1995/1998.** Brasília, maio de 2005. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/ndsg/textos/educbr-p.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** Resolução CNE/CP nº 01/2006. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. v. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Scrita, 1996.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLEURY, M. T. L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, M. T. L. (org.). **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 set. 2012.

FRIGOTTO, G. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: **Qualidade da educação:** uma análise da proposta neoliberal. Contexto & Educação/ Universidade de Ijuí. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, n. 34 abr./jun. 1994

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo, Cortez, 1995.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GUEDES, M. D. **O debate sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990.** 2006. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Instituto Liberal, Expressão e Cultura, 1987.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M. L. P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,** 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D. e FÁVERO, M. L. A. (orgs). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 14/10/2015

Revisado em: 22/11/2016

Aprovado para publicação em: 23/11/2016

Publicado em: 30/04/2018