CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ- UNICESUMAR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

FERNANDA GOZZI

A EDUCAÇÃO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO DA COMPETÊNCIA

MARINGÁ
2018

FERNANDA GOZZI

A EDUCAÇÃO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE O DISCURSO DA COMPETÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, no Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento nas Organizações, do Centro Universitário de Maringá-UniCesumar.

Linha de pesquisa: Educação e Conhecimento

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin
Coorientador: Prof .Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia

MARINGÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G725eGozzi, Fernanda.
A educação na gestão do conhecimento: um estudo crítico do discurso da competência / Fernanda Gozzi.–Maringá-PR: UniCesumar, 2018.
94f.; 30 cm.

Orientador: Reginaldo Aliçandro Bordin.
Coorientador: Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia.
Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2018.

1. Gestão do conhecimento. 2. Educação. 3. Competência. 4.Políticas educacionais.I.Título.

CDU–658

A EDUCAÇÃO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE O DISCURSO DA COMPETÊNCIA

Mestranda: FERNANDA GOZZI
Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin
Coorientador: Prof. Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Gestão do conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá-UniCesumar como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin- UNICESUMAR
Membro Interno: Prof[a]. Dra. Letícia Fleig dal Forno
Membro Externo: Prof. Dr. Rodrigo Hayasi Pinto

MARINGÁ
2018

TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDA GOZZI

A EDUCAÇÃO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE O DISCURSO DA COMPETÊNCIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações- linha de pesquisa "Educação e Conhecimento", do Centro universitário UNICESUMAR, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin- UNICESUMAR

_____

Membro interno: Prof[a]. Dra. Leticia Fleig Dal Forno- UNICESUMAR

_____

Membro Externo: Prof. Dr. Rodrigo Hayasi Pinto- PUC

_____

Maringá, 02de Abril de 2018

RESUMO

As reformas educacionais implantadas na década de 1990, no Brasil, procuraram traduzir as demandas do capital para responder às exigências emanadas pelos interesses econômicos internacionais. O referido período, marcado por transformações sociais, no cenário econômico nacional e internacional, transferiu para a escola responsabilidades que não faziam parte das suas finalidades, como formar o cidadão para o mercado de trabalho. No Brasil, após um regime político autoritário, as políticas nacionais foram marcadas por tentativas de reestruturação econômica bem como por reformas educacionais que implicavam repensar a estruturação social para atender as novas demandas do âmbito político-econômico. Tais reformas implicaram na assimilação de aspectos neoliberais na educação, cujos reflexos se fizeram na redução dos direitos sociais e na definição de tendências pedagógicas abertas às teorias da competência e da sociedade do conhecimento. O discurso da competência contextualiza-se a partir de Philippe Perrenoud, que agrega à noção de competência o domínio de um tipo de tarefa e de situação cotidiana que reflete na compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. O conceito de competência no Brasil surgiu por meio da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, que inseriu nas escolas novas formas de gestão escolar, maior flexibilidade dos profissionais envolvidos, autonomia e mobilidade. Ao reconhecer que a escola é o espaço no qual as competências docentes são exigidas para o desenvolvimento de agentes de mudança em face dos desafios sociais e econômicos apresentados, a educação assume papel fundamental na formação dos sujeitos. Nesta perspectiva, este trabalho procurou estudar o discurso da competência presente no contexto educacional e na Gestão do Conhecimento. Para tal, a metodologia utilizada pautou-se na perspectiva crítica-filosófica a fim de realizar estudo bibliográfico por meio de análise de conteúdo. Os resultados confirmam que, no contexto educacional, a competência está ligada à capacitação para o mercado de trabalho, ou seja, a escolarização torna-se mecanismo de promoção de trabalhadores que sejam capazes de mobilizar conhecimentos práticos às suas atuações profissionais.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão do Conhecimento, Educação, Competência, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The educational reforms implemented in the 1990s in Brazil sought to translate the capital demands to meet the demands arising from international economic interests. In the aforementioned period, marked by social changes, in the national and international economic scenarios, were transferred responsibilities to the school that did not belong its purposes, like as to form citizens for the labor market. In Brazil, after an authoritarian political regime, the national policies were marked by attempts of economic restructuring as well by educational reforms that imply to rethink to social structuring to attend the new demands in the political and economic ambits. These reforms implied an assimilation of neoliberal aspects in the education, whose reflexes appeared in the reduction of social rights and in the pedagogy trends open to theories of competences and society of knowledge. The competence speech is contextualized by Philippe Perrenoud, which adds to the notion of competence the control of a kind of task and an everyday situation that reflects in the understanding of activities undertaken and the use which it is destinated. The competence concept in Brazil come about through Law of Directives and Bases - Law 9.394 / 96, which introduces in the schools a new form of school management, professionals involved with more flexibility, autonomy, and mobility. Recognizing that the school is the place wich the teaching competencies are required for the development of agents of changes in the face of the social and economic challenges presented, the education plays a fundamental role in the formation of the individual. In the light of this premise, this work had a purpose to study the competence speech presents in the educational context and in the Knowledge Management. To accomplish this task, the methodology used was guided by critical-philosophical perspective in order to make a bibliographic study by means of content analysis. The results confirm that the competence is linked to training for the labor market , in the educational context. In other words, the schooling has become a mechanism for the promotion of workers who are able to mobilize practical training to its professionals performance.

Keywords: Knowledge Management, Education, Competence, Educational Policies.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, por me dar força, fé e sabedoria para seguir em frente e tornar essa trajetória possível.

Em especial, minha mãe e meu pai pelo incentivo e apoio em todos os momentos da minha vida. Aos meus irmãos, pela paciência, pelo carinho e pelo incentivo nessa jornada acadêmica.

Ao Professor Dr. e orientador Reginaldo Aliçandro Bordin, que com sua paciência, disposição, sabedoria orientou-me da melhor maneira possível, sanando todas as dúvidas, estabelecendo um constante diálogo entre a teoria e a produção escrita, proporcionando momentos de reflexão e aprendizagem durante a realização do trabalho.

Ao Professor Dr. e coorientador Arthur Bacelar, pela motivação e por compartilhar seu conhecimento de forma excepcional.

Às minhas queridas amigas, em especial à Leca, pelas longas conversas, apoio nos momentos difíceis, pelas risadas nos momentos de descontração. Aos meus amigos, Everton e Willian, por estarem comigo em todos os momentos, ajudando-me e apoiando-me quando eu quis desistir.

Por fim, agradeço a todos os professores do programa de mestrado, em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

LISTA DE SIGLAS

BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

FMI Fundo Monetário Internacional

GC Gestão do Conhecimento

LDB Leis de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundos das Nações Unidas para a Infância

URV Unidade Real de Valor

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11
2. AS MUDANÇAS ECONÔMICAS NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO 15
2.1. MUDANÇAS ECONÔMICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NOS ANOS 1990 16
2.2. REFORMAS EDUCACIONAIS E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO 25
2.3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 1990 37
3. PHILIPPE PERRENOUD E O DISCURSO IDEOLÓGICO DA COMPETÊNCIA .. 41
3.1. O SURGIMENTO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA 41
3.2. CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO: TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA 48
3.3. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA, SEGUNDO PHILIPPE PERRENOUD 52
4. O DISCURSO DE COMPETÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 61
4.1. A PEDAGOGIA CORPORATIVA NO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 62
4.2. A EDUCAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES 77
4.3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO PARA APRENDER A APRENDER 82
CONSIDERAÇÕES FINAIS 86
REFERÊNCIAS 88

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação em Gestão do Conhecimento nas Organizações envolve algumas categorias fundamentais que são analisadas, a saber: educação, políticas públicas educacionais e o conceito de competência, de Philippe Perrenoud. Para estudar o tema das competências educacionais, associadas à Gestão do Conhecimento este estudo priorizou os anos de 1990, momento em que essa discussão ganhou maior ênfase. Essa escolha se deve justamente pelo fato de que, nesse momento histórico, a educação brasileira passou por reformulações importantes, ao mesmo tempo em que se fizeram presentes novas perspectivas econômicas, geralmente associadas à globalização, à inserção de novas tecnologias produtivas que ecoaram nos projetos educacionais.

Entende-se neste estudo que as atividades do trabalho e da educação foram e estão sendo apropriadas e manipuladas pelo discurso neoliberal, de forma que o movimento de reorientação do capitalismo e suas consequências negativas sejam devidamente assimilados por nossa sociedade. Desta forma, o que se buscou saber foi: teriam as propostas educacionais, sob o discurso da competência, alinhamento com os ideários produtivos liberais?

Em face dessas situações, o objetivo geral deste trabalho foi estudar o discurso da competência presente na educação e na gestão do conhecimento. Esse objetivo pode contribuir para entender sobre quais medidas e quais meios a educação tem sido definida ao incorporar um tipo de discurso, o da competência, com o propósito de formar segundo os pressupostos do modelo de gestão. A problemática exigiu ampla literatura de apoio, com a finalidade de realizar uma revisão bibliográfica que pudesse contribuir para a atualização das discussões sobre o tema e, na medida do possível, oferecer outras perspectivas de análise.

Para analisar e alcançar o objetivo geral, cinco objetivos específicos foram determinados. O primeiro objetivo buscou desenvolver na análise do discurso da educação a reestruturação histórica do conceito de competência. O segundo objetivo foi verificar o alinhamento dos projetos educacionais com o setor produtivo. O terceiro objetivo contemplou analisar a relação entre o discurso da competência presente no setor empresarial (GC), e pedagógico. O quarto procurou analisar a repercussão do discurso das competências da GC nas propostas pedagógicas da

década de 1990. O quinto procurou identificar o discurso da competência na educação como modelo reprodutivo dos ideais de formação do trabalho produtivo.

A temática das competências tem se apresentado, de fato, numa diversidade de estudos que abrange tanto a área da Gestão do Conhecimento (GC) quanto a de Educação. É possível afirmar, quando se compreende a historicidade desses dois aspectos, que as mudanças ocorridas no trabalho influenciaram na redefinição das propostas educacionais, em busca de aliar a formação com as demandas do trabalho. Assim, aos trabalhadores cabiam os saberes voltados para a prática, de forma que garantisse maior produtividade, por isso, a definição de competências. Logo a categoria sobre a atuação do sujeito no mercado de trabalho, neste estudo, se referiu a inserção do discurso de competência como promoção de uma formação do sujeito voltado para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, avaliar criticamente os documentos educacionais possibilitaram a análise do discurso de competência e o questionamento para compreender se esse discurso está vinculado com as propostas educacionais e com a Gestão do Conhecimento. Neste contexto é que o discurso da competência foi tão difundido pelo ideário empresarial e pedagógico liberal em relação ao mundo do trabalho e da educação estudado, quanto à categoria das políticas públicas educacionais.

O principal teórico e pensador a contribuir com ideias para esta vertente do pensamento educacional é o suíço Philippe Perrenoud. Na obra *Construir as Competências desde a Escola,* publicada em 1999, no Brasil, o autor definiu a competência como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.

Diante disso, o discurso da competência diz respeito à necessidade de formar um cidadão eficiente por meio das propostas pedagógicas apresentadas nas escolas e definidas nas diretrizes educacionais. As concepções de Philippe Perrenoud serviram de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no período dos anos 1990.

Assim, a relevância e a justificativa desta pesquisa se referem ao fato de que foi proposto estudar o discurso da competência presente na educação, na visualização do conceito e do discurso apresentado por Philippe Perrenoud e confrontado com as formulações das reformas educacionais no Brasil nos anos 90.

No caso específico do programa de mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, esse tema foi apresentado para que fosse possível entender a forma como essa exigência de aquisição de novas competências tem se materializado nas políticas educacionais e na concepção educacional defendida pela GC.

O procedimento desta pesquisa classificou-se como um estudo bibliográfico e documental por meio do qual se estudou criticamente as relações das organizações internacionais no setor socioeconômico, bem como, suas relações com as políticas educacionais brasileiras.

Para atender os objetivos definidos, a pesquisa contou com estudo de livros, artigos, dissertações e teses especializados, contribuindo para a compreensão do discurso da competência. As informações analisadas foram selecionadas em documentos oficiais, ou seja, dos principais projetos políticos educacionais, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nas mudanças ocorridas na base material de produção com a progressiva reconfiguração do trabalho, novas competências foram exigidas. Estas exigências solicitaram dos profissionais maior flexibilidade, mobilidade e competências para enfrentar o mundo atual, cujas necessidades de reestruturação produtiva e organizacional exigiram a operacionalização de um processo de revisão das qualidades profissionais. Em decorrência do processo de análise das políticas educacionais, identificou-se neste estudo que o conceito de competência adveio do nível de qualidade e foi descrita diferenciadamente quanto ao processo mecanizado do processo produtivo. Essa transição advém das mudanças econômicas e das influências das organizações internacionais.

É no contexto de instabilidade e grande competitividade, quanto às questões econômicas da década de 90, que o discurso das competências foi agregado como proposta das organizações e também educacional. As mudanças tecnológicas e econômicas foram enfrentadas em concordância com definições e metas que organizações internacionais definiam para o Brasil e, consequentemente, as definições das políticas publicas educacionais passaram a ser influenciadas no sentido de reportarem a formação de um sujeito acessível e trabalhador para o mercado de trabalho.

Desta forma, a educação passou a ser responsável por qualificar trabalhadores de acordo com as condições que os atuais processos produtivos exigiam. Assim, a educação foi definida como preparação do indivíduo para o mundo

da produção e do mercado. Por isso, incorporou o pressuposto formativo do saber-fazer ou do aprender a aprender. A educação, portanto, assumiu a responsabilidade em formar um cidadão competente para a inserção dele na vida social e no mercado de trabalho.

Para alcançar o objetivo a que este trabalho se propôs, essa dissertação foi dividida em quatro capítulos. Considerando essa introdução como o primeiro capítulo, pode-se indicar que o segundo capítulo, buscou discutir as mudanças econômicas no Brasil e suas influências na sociedade do conhecimento, no sentido de entender as mudanças socioeconômicas nos governos Collor, Itamar e Fernando Henrique Cardoso. Destacou-se que as mudanças no modo de produção capitalista exigiram uma requalificação dos trabalhadores e um novo cenário educacional quanto às diretrizes.

O terceiro capítulo traz uma análise do autor Philippe Perrenoud sobre o discurso ideológico da competência, sendo necessário abordar como e em que contexto surgiu o discurso de competência no Brasil na vertente educacional. Destacou-se que esse discurso advém do setor empresarial e perpassou para o setor educacional através da inserção das propostas neoliberais na sistematização da formação do cidadão trabalhador.

O quarto capítulo abordou o discurso de competência nas políticas educacionais dos anos 1990, apresentando qual o papel do professor e do aluno frente a esse discurso da competência e do contexto do aprender a aprender. Esse capítulo trouxe também discussões a respeito da educação nas organizações, enfatizando qual o papel da escola frente à Gestão do Conhecimento. Finalmente no capítulo cinco são apresentadas as considerações finais.

2. AS MUDANÇAS ECONÔMICAS NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem como tema mudanças estruturais importantes que contribuíram na formação socioeconômica da sociedade brasileira, na década de 1990, e seus impactos no âmbito do trabalho e no setor educacional. O referido período foi marcado por transformações sociais, tanto no cenário econômico nacional como no internacional. Elas eram resultantes das modificações estruturais produtivas de cada país, o que revela sua natureza global.

No caso do Brasil, após um regime político autoritário, fez-se presente não apenas políticas nacionais marcadas por tentativas de reestruturação econômica, como também discussões educacionais que implicavam repensar a sociedade brasileira para atender às novas demandas apresentadas. No âmbito político, as reformas implicavam em assumir aspectos neoliberais, cujos reflexos se fizeram sentir na redução dos direitos sociais e definição de tendências pedagógicas abertas às teorias da competência, da valorização do “fazer por si mesmo” e da sociedade do conhecimento.

A partir desses princípios e objetivo, procura-se problematizar quais impactos sociais ocorreram e como as opções referentes à economia influenciaram o estabelecimento do perfil do novo trabalhador, que caberia à educação formar. Um dos princípios que importa considerar diz respeito ao ideário da “sociedade do conhecimento”, que passou a figurar o discurso educacional – não somente ele - como resposta ao que se considerou atraso da formação e elemento chave do suposto desenvolvimento nacional.

Além do mais, numa abordagem histórica, que privilegia o entendimento da educação como um fenômeno social e coletivo, é possível reconhecer que o objeto assumido pela escola passou a ser o de promover uma formação diretiva para o mercado de trabalho, como sugeriu importantes pesquisadores da educação, a exemplo de Frigotto (2001), Libâneo (2012), entre outros. Esses teóricos reconheceram o modo como a educação foi definida no conjunto das transições decorrentes da economia. Para esses autores, as opções econômicas influenciaram as proposições educacionais e os modos e maneiras de reconhecer a formação e as exigências estabelecidas ao trabalhador (FRIGOTTO, 2001; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

2.1. MUDANÇAS ECONÔMICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NOS ANOS 1990

Nesta subseção aborda-se uma discussão sobre os aspectos das mudanças nas políticas educacionais advindas em convergência com as questões econômicas, tais como: o plano liberalizante do governo Fernando Collor; as negociações advindas do governo Collor com Fundo Monetário Internacional (FMI), que resultou na adesão do Brasil ao plano Brady; a adesão do Brasil ao Consenso de Washington; e o governo de Fernando Henrique Cardoso, seguido da reforma do Estado, do Plano Real e das privatizações, abordando a definição da formação e da educação ofertadas no contexto educacional.

Foi na década de 1990 que intensificaram no Brasil as discussões que pretendiam repensar os rumos da educação em sintonia com a reconstrução da democracia, após um conturbado período de governos militares[1]. Neste momento de redefinição – marco histórico deste estudo -, as transições econômicas e sociais que ocorreram explicitam a dinâmica da sociedade brasileira e os debates em torno do trabalho, da formação do trabalhador e, especialmente, da educação. A esse respeito, na esteira da implantação de reformas econômicas, Frigotto (2001) reconheceu o fato de que a perspectiva adotada pela pedagogia assumiu características que incorporavam o princípio da competitividade, representado pela adoção de categorias centradas nos conceitos de competências e habilidades.

Essas categorias, segundo seu entendimento, sugerem a estreita relação entre os fatores econômicos e o que, a partir disso, se atribuía à escola e ao processo de formação, principalmente quando enfatizou a perspectiva técnico-profissional. Esse delineamento sugere que a educação brasileira se organizou a partir de uma agenda econômica, definida com base no padrão de sociedade que pretendia se inserir nos mecanismos globais de mercado. A transição econômica vivenciada pelo país passava de um regime de desenvolvimento prioritariamente interno para reconhecer novas aberturas (CAMARGOS, 2002).

[1]Segundo Paulino e Pereira (2006, p. 1943), a consolidação do Regime Militar brasileiro, no período de 1964-1974, promoveu “a gestão do Aparelho Estatal foi observado de modo similar na linha de produção de mercadorias, assumindo uma forma tecnocrata ou “propositiva-racional”, consubstanciando o surgimento das reformas educacionais o que, posteriormente, a partir de 1975, com a crise política, econômica e de legitimidade do Regime Militar, adotou-se uma forma consensual pautada na busca de uma melhor “redistribuição da renda” e incentivo de maior participação popular”.

As políticas voltadas para o processo de abertura econômica derivaram as chamadas privatizações, que foram iniciadas na década de 1980, e intensificadas no início dos anos 1990 com a entrada do governo Fernando Collor de Mello (YANO; MONTEIRO, 2009). As propostas de Collor para as reformas levaram a uma ruptura com o modelo brasileiro de crescimento. Essa ruptura elevou à participação do Estado e externalizou as proposições das tarifas de organizações empresariais inseridas no processo de privatização, colaborando com o mercado financeiro do país no período de 1990-1994, expondo uma estratégia governamental realizada no governo Collor.

Neste cenário de desenvolvimento global ocorreram mudanças importantes na economia, promovidas pelas relações entre mercado financeiro, e o mercado produtivo, e repercutiram no governo Collor as ideologias do plano liberalizante. Obtiveram-se, então, princípios que indicaram o aumento do grau de abertura comercial e financeira, além das empresas se tornarem mais competitivas. Houve um amplo processo de privatização e o combate à inflação se converteu em prioridade, sendo adotadas medidas severas de ajustes fiscais. Estas medidas, assim como o próprio processo de privatizações, são consideradas como advindas de ações e intervenções internacionais (CASTRO, 2005).

Nas diretrizes propostas pelo neoliberalismo, é possível reconhecer que as propostas econômicas do país cooperam para a implementação de estratégias em âmbitos educacional, social e político. As organizações internacionais são responsáveis por definir a teoria, a ideologia, e as ações práticas que essas estratégias devem apresentar como foi entre o governo Collor e a implementação do plano liberalizante. Duas organizações internacionais destacaram-se na repercussão de específicas considerações e imposições que orientaram as decisões a serem implementadas.

> Traduzem-se em decisões e práticas destinadas a favorecer a formação de ‘mercado emergentes’. Não se trata mais de países em ‘desenvolvimento’, em ‘industrialização’, empenhados na ‘substituição de importações’ ou organizados em termos de ‘planejamento governamental’, em busca de soberania econômica além da política (GENNARI, 2001, p. 32-33).

As duas organizações que corroboraram as decisões e práticas referem-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). O FMI é uma organização internacional

criada em 1944, composta por 29 países - membros com o objetivo de ajudar na reconstrução do sistema monetário internacional. O FMI trabalha para promover a cooperação monetária global, garantir a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover o alto nível de emprego e o crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. O BIRD é uma instituição financeira internacional que oferece empréstimos a países em desenvolvimento de renda média, e é a primeira das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial.

Nos anos 90, ocorre a apresentação de uma visão economista dos problemas sociais por meio de um subproduto do neoliberalismo econômico, o *Consenso de Washington*[2], que, segundo Batista (1994), não teve como prerrogativa abordar questões sociais, tais como: a educação, a saúde, a distribuição da renda e a eliminação da pobreza.

> As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente alto- regulado, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas (BATISTA, 1994, p.11).

O *Consenso de Washington*, portanto, apresentava que as mudanças no âmbito social, como melhorias na saúde e na educação, por exemplo, ocorreriam em consequência de uma liberação econômica. Esta colocação infere em uma situação onde os interesses passaram a ser mais econômicos, e que um sistema institucional, ao gerir a economia, seria suficiente para preencher as lacunas de uma sociedade emergente.

Por meio das condições das reformas, ocorre a necessidade da apresentação de um documento voltado para a transformação da crise fiscal, quer da América Latina, quer do Brasil, com a propositiva de implementar

[2]Trata-se de uma reunião sem caráter deliberativo, realizada no ano de 1989 entre acadêmicos e políticos norte-americanos e latino-americanos, para buscar soluções que acabassem com a estagnação reinante por mais de vinte anos na América Latina. Ao cabo do evento, conformou-se um **paper** composto por dez recomendações, que posteriormente daria origem a um livro do economista John Willianson, intitulado Washington Comsensus (CARINHATO, 1999).

> (...) uma política econômica e uma política externa que seguia de perto as recomendações e as diretrizes do chamado *Consenso de Washington*. Implementou-se uma ousada política de privatizações e de liberalização econômica (GENNARI, 2001, p.34-35).

As propostas do *Consenso de Washington* referiam-se à especificidade da avaliação de dez áreas: "1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização comercial; 7. Investimento direto do estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulamentação; 10. Propriedade intelectual" (GENNARI, 2001, p. 34). A abordagem dessas dez áreas resultou na convergência para dois objetivos básicos: "por um lado, a drástica redução do estado e a corrosão do conceito de nação; por outro, o Máximo de abertura a importação de bens e serviços à entrada de capitais de risco" (BATISTA, 1994, p. 18).

As intervenções que ocorreram por meio do *Consenso de Washington*, segundo Batista (1994), são consequências do Plano Brady[3], que só é adotado no período em que os Bancos norte-americanos possibilitaram ao Banco Mundial "condicionar seus empréstimos aos países latino-americanos à prévia adoção por estes de políticas unilaterais de abertura comercial" (BATISTA, 1994, p. 17).

Observa-se, então, que algumas ações promovidas em governos anteriores, como o plano Brady, trouxeram consequências significativas nos anos 1990, destacando-se a promoção de mudanças no mercado de trabalho, no propósito de reconfigurar a economia e o papel do Governo Estatal. No entanto, os planos econômicos Collor I e II[4] não obtiveram sucesso em eliminar a inflação, acarretando recessão e perda da credibilidade das instituições de poupança. Uma série de escândalos envolvendo uma sequência de revelações de esquemas de corrupção e planos econômicos fracassados levaram à saída[5] de Fernando Collor de Mello, em 1992 (GIAMBIAGI et al., 2005).

Com a saída de Collor, Itamar Franco (1930-2011) foi posto como Presidente e assumiu um período de transição do governo, em 29 de dezembro de 1992. O novo Presidente da República deu continuidade ao processo de reformas.

---

[3] Nome dado ao plano de reestruturação da dívida externa de alguns países, como o Brasil, e que foi lançado no final da década de 1980.

[4] Plano Collor I e II referem-se a nomenclatura do conjunto de reformas econômicas e planos de estabilização da inflação ocorridos durante a presidência de Fernando Collor de Mello (GIAMBIAGI; VILLELA, 2005).

[5] A partir da formação de uma comissão parlamentar de inquérito e da atuação da Câmara dos Deputados foi organizado um processo de impeachment (SALLUM; CASARÕES, 2011).

Durante seu governo, as atividades econômicas começaram a se recuperar e a inflação só foi solucionada com o Plano Real, que foi implantado de maneira gradual, planejado após uma ampla discussão no Congresso Nacional e sua explicitação como poder público.

Originalmente foi implementado como um programa em três fases: a primeira previa um ajuste fiscal com intuito de equilibrar as contas do governo; a segunda visava à criação de um mecanismo de indexação progressivo onde o indexador era a Unidade Real de Valor (URV); a terceira fase concedia poder libertário à unidade de conta, onde foram estabelecidas regras para a emissão e garantia da nova moeda (real) de maneira a garantir sua estabilidade (GIAMBIAGI et al., 2005).

Como aspectos positivos da implantação do Plano Real, destacam-se a queda e controle da inflação e o aumento da competitividade de alguns setores econômicos do Brasil devido ao aumento aparente da produtividade. Em relação aos aspectos negativos, observou-se a desindustrialização, acarretando uma curvatura da linha de desenvolvimento da economia caracterizada como íngreme e proporcionou o aumento da concorrência das empresas brasileiras com as multinacionais, o que resultou na desnacionalização de vários segmentos produtivos, sendo que, esta ação, foi alavancada pela política da privatização (CAMARGOS, 2002). O Plano Real, apesar de manter o controle inflacionário e a estabilização da economia, apresentou sérios problemas em contexto sócioeconômico, como o desemprego, o aumento do emprego informal e da vulnerabilidade externa.

O Plano Real proposto por Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) conteve a inflação que agredia o desenvolvimento do país desde o início dos anos 1980. Tinha caráter emergencial, visto que, sem um mínimo de estabilidade, não se poderia reestruturar o modelo econômico (COUTO; ABRUCIO, 2003). Todos os planos de estabilização adotados nos últimos anos na América Latina seguiram a mesma ordem do *Consenso de Washington* (FIORI, 1997).

Signatário desse acordo, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foi responsável por aprofundar a política neoliberal no Brasil, exaltando no mercado a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, o que rejeita a intervenção do Estado na economia e mantém as estratégias voltadas à economia

que se referiam aos planos de reformas econômicas para conter a inflação e a desvalorização das moedas.

Inserido em um mundo globalizado, o Brasil assumiu diretrizes das políticas econômicas defendidas pelo neoliberalismo[6]. Essas diretrizes se referem à concentração do capital, à expansão das empresas e à internacionalização dos negócios, focando-se na economia e destacando-a como a referência para todo e qualquer outro setor do governo poder tomar uma decisão ou gerar um plano. Ou seja, a economia torna-se o ponto de definição das metas a serem alcançadas no país. Segundo Batista (1994), a proposta neoliberal inserida nos anos 90, no contexto brasileiro, retifica o entendimento de que os valores econômicos são os fundamentais da sociedade, aos quais se devem subordinar quaisquer outros, tais como o cultural ou religioso (BATISTA, 1994, p.11).

O neoliberalismo assume, nessa perspectiva, o papel de tentar mascarar o deslocamento do âmbito social para o âmbito individual e articula noções sociais temporárias no capitalismo como, por exemplo, a cidadania, a ética empresarial, a inclusão social, o trabalhador flexível, entre outros aspectos que irão refletir também na educação (ZORZAL, 2006).

Em face das modificações ocorridas nos anos de 1990, a implementação de programas neoliberais no Brasil, como o plano Real, prevaleceu como consequência das estratégias voltadas para a melhoria da economia brasileira. Uma dessas estratégias foi a política de substituições de importações iniciada em um processo de revitalização da economia. Sendo que essa revitalização envolveu a ideia de competição por meio da finalização do monopólio estatal, e a aprovação da emenda constitucional, ocorrendo às mudanças do tratamento do capital estrangeiro (GIAMBIAGI, 2005; ZORZAL, 2006).

Tanto as propostas governamentais quanto as estratégias econômicas, como o Plano Real[7] ou a desestatização de organizações[8] com problemas

---

[6] Neoliberalismo segundo o dicionário eletrônico é: doutrina desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

[7] O Plano Real foi um plano econômico, desenvolvido e aplicado no Brasil durante o governo de Itamar Franco. Desenvolvido em 30 de junho de 1994, tinha como principal objetivo à redução e o controle da inflação. Elaborado pelo ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, o plano de estabilização da economia contou com a participação dos seguintes economistas: Gustavo Franco, Pérsio Arida, Pedro Malan, Edmar Bacha, André Lara Rezende, entre outros (CASTRO, 2003).

financeiros, levaram a promoção da disciplina fiscal, da liberalização comercial e financeira, além da redução da participação do Estado na economia (GAMBIAGI et al., 2005; ZORZAL, 2006). Portanto, o papel do Estado frente ao projeto de desenvolvimento do país passaria de um Estado empresário para um Estado regulador, garantindo, assim, o interesse público por meio de um conjunto de atividades envolvendo planejamento, incentivo e a fiscalização das atividades econômicas. Tais mudanças, quer no âmbito econômico, quer no âmbito educacional, que foram implementadas nos anos de 1990, justificaram iniciativas que visavam aumentar a produtividade e melhorar o crescimento econômico nacional.

As iniciativas de aumento da produtividade influem em alterações em um dos principais campos de atividade humana: o trabalho. Especificamente, a preparação para ele. Em face de um novo olhar para a economia, para as tecnologias de produção, concomitantemente delimitava-se, também, um novo olhar para o trabalhador que produzirá dentro deste sistema. Segundo Ferreira e Woilff (2010), as estratégias governamentais, quanto à participação do Estado, refletem em uma percepção de um novo regime de acumulação política e social, no contexto de reestruturação econômica e reajustamento social, que promoveram novas formas de organizar a produção. Na esteira desse processo, identifica-se o aumento de setores que favoreceram a flexibilização dos processos de produção, bem como a compreensão "espaço tempo, especialmente a partir do advento da globalização" (FERREIRA; WOILFF, 2010, p. 03).

O mercado financeiro e as estratégias econômicas do governo passaram a exigir do cidadão uma qualificação para o mercado de trabalho e para as mudanças, que as organizações empresariais exigiram de seus trabalhadores em relação à inovação e a tecnologia. O Estado e suas políticas são condizentes com o processo histórico governamental, em que se observa a congruência e as consequências advindas do ato de enfatizar a economia como ponto fulcral.

Nesse sentido, as transformações econômicas repercutiram nas estratégias de mercado financeiro, causaram alterações no reconhecimento das proposições

[8] A implementação de um amplo programa de desestatização da economia, acompanhada da absorção do patrimônio público por parte de grupos estrangeiros, constituía um aspecto fundamental da lógica do Plano Real. Não apenas porque fazia parte dela o corte nos investimentos públicos, mas também porque a entrada de capitais externos era a forma de garantir o financiamento do déficit que seria produzido pela âncora cambial (SOUZA, 2008,p.236).

educacionais e, consequentemente, nas ações e atuações do mercado de trabalho e no reconhecimento do significado do trabalhador. Isto porque é possível analisar que a especificidade dos anos de 1990 condiz com o percurso de mudanças ocorridas conforme as estratégias governamentais, as políticas estatais e as implicações em transformações sobre o contexto do mercado de trabalho e a formação do trabalhador (ZORZAL, 2006).

Uma vez que se tenha estabelecido uma visão geral sobre a economia e a política no Brasil nos anos de 1990, retoma-se a trajetória histórica das questões sociais relacionadas ao surgimento do modo de produção capitalista, à formação de uma economia de mercado em detrimento de uma economia social histórica em relação às constituições políticas (MARONEZI; LARA, 2009).

> O que chamavam de neoliberalismo nunca existiu. O mercado nunca definiu as regras de funcionamento da sociedade durante os meus oito anos de presidência. Os gastos sociais nunca foram tão altos quanto no meu governo. Como proporção do PIB, os gastos sociais passaram de 11% a 14%. O que nós fizemos foi justamente o contrário do proposto pelo que se costumou chamar de neoliberalismo. O que fizemos foi recompor o Estado, que tentamos fazer mais ágil e mais apto a responder aos desafios do mundo atual (CARDOSO, 2003, p. 11).

Com a evolução da noção inicial das “diferenças sociais” para as “diferenças individuais”, é transposta também a legitimação de um conceito de trabalhador, que corresponde ao operário inteligente, responsável e tomador de decisões. Essa concepção foi concebida em decorrência da evolução tecnológica implementada e utilizada nos postos de trabalho por meio das ações voltadas a globalização e realizadas no governo FHC. Acarreta-se a necessidade de se reconhecer trabalhadores que sejam capazes de atuar de maneira autônoma nas atividades produtivas.

Os trabalhadores reconhecidos pelas suas capacidades produtivas passaram a ser minoria no mercado de trabalho, pois a principal qualidade deveria ser a capacidade de corresponder às necessidades mais rapidamente. Logo, é necessário um trabalhador multifuncional, altamente qualificado em adaptar-se, que se diferencia dos demais (ZORZAL, 2006).

Essa predisposição para uma análise e organização de estratégias baseadas na ideologia neoliberal remete a uma proposta educacional e social que faz do cidadão um indivíduo em formação para o serviço técnico, ou, como descreve

alguns autores (FRIGOTTO, 2001; LIBANEO et al., 2012), faz do cidadão um trabalhador que precisa se qualificar para o mercado de trabalho no reconhecimento das diferenças sociais.

O movimento do setor do trabalho, os modos de produção e as fases do capital, referem e compreendem um jogral de consequências entre ações econômicas, relações sociais e a história da sociedade (SAVIANI, 2004). O que pressupõe que as exigências sobre a formação do trabalhador e a sua atuação referem-se aos planos de reformas econômicas e as políticas neoliberais apresentadas no contexto brasileiro.

De acordo com Frigotto (2001), as percepções sociais demandam um processo de articulações e congruências entre a demanda social e política, aproximando as questões culturais e educativas, impondo uma tendência política de um Estado que governa organizado com a sociedade e para a sociedade. Tratando-se de um mecanismo discursivo "de recomposição da hegemonia industrial" em que as proposições do governo passam a ser reconhecidas como uma meta a ser alcançadas e promovidas à sociedade (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

O discurso da qualificação profissional individualista de Fernando Henrique Cardoso anuncia a transição do conceito de qualificação profissional para o de competência (supostamente ajustada nos conhecimentos tácitos dos trabalhadores). Entretanto, é importante fazer com que a sociedade acredite que a competência possa ser adquirida e desenvolvida através do desempenho individual. Assim, cabe à instituição de ensino proporcionar oportunidades de formação para o novo indivíduo social conforme as necessidades que o novo mundo mencionado por Fernando Henrique Cardoso passou a exigir (ZORZAL, 2006).

Através da análise teórica sobre as mudanças econômicas e as políticas educacionais na década de 1990, pode-se averiguar suas influências nas reformas educacionais e na *sociedade do conhecimento*, conforme será exposto na próxima seção. O termo "*sociedade do conhecimento*" tem sido empregado em diversos contextos e setores da sociedade para indicar o progresso intelectual e sua rápida disseminação, bem como uma pretensa e aparente universalização do conhecimento na sociedade.

2.2. REFORMAS EDUCACIONAIS E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Em consonância com o recorte temporal especificado neste capítulo, os anos de 1990 e o contexto brasileiro, procura-se problematizar como os rumos econômicos e políticos, assumidos neste período, tiveram implicações na educação. Entre os aspectos mais importantes consta a tentativa de ajustar a educação às demandas de mercado. Conjuga para essa compreensão a adoção de categorias e modelos que estão vinculados à administração pelos educadores. Entre os exemplos mais característicos dessa relação, deve-se a teóricos que articulam a educação com a chamada sociedade do conhecimento e gestão do conhecimento, presentes, principalmente, nas instituições educativas privadas.

Para entender essas ocorrências, importa considerar que o intenso movimento de reformas políticas no Brasil, na década de 1990, que buscavam alinhamento econômico com a tendência da globalização, contribuiu para estimular reformas educacionais. Conforme expressa Frigotto (2001), a educação possui um papel específico social, portanto, as reformas educacionais foram sinalizadas como necessárias para que a educação promovesse a organização social. O conceito de Sociedade, denominada então *Sociedade do Conhecimento*[9], é um modo de repercutir as reformas educacionais.

Nesta compreensão de sociedade, a informação e o conhecimento são vistos como fontes primárias, como uma combinação da força de trabalho humano em relação aos meios de produção, tais como tecnologia, maquinário, técnicas e conhecimento técnico. De acordo com os estudos de Duarte (2003), a sociedade do conhecimento se distinguiu da sociedade da informação. As principais diferenças destacadas por esse autor referem-se à concepção de que o conhecimento advém da propositiva de construção e a informação é definida a partir da contextualização de um dado, significando algo específico e de unicidade, ou seja, informação e conhecimento são conceitos diferenciados (DUARTE, 2003).

[9] A utilização do termo “sociedade do conhecimento” ocorreu a partir da crescente utilização de novas tecnologias no contexto produtivo. Com maior frequência, é utilizado para expressar a necessidade de aquisição de conhecimentos por conta da crescente utilização de inovações tecnológicas (MASSON; MAINARDES, 2011).

A sociedade da informação[10] procurou relacionar os avanços tecnológicos com maior incidência no último século, a partir da veiculação da informação, dado que esta sociedade recorre predominantemente às tecnologias de informação para a troca de informações em suporte digital (GAIO; GOUVEIA, 2004). Por sua parte, a sociedade do conhecimento baseou-se em uma nova forma de ideologia da competência. Esta ideologia surgiu com a chamada “organização científica” do trabalho industrial, ou “gerência científica”, e se espalhou para todas as esferas da existência social. É neste contexto que se afirma que os que possuem conhecimentos técnicos e científicos têm o direito de mandar e comandar, enquanto os outros despojados de tais conhecimentos, têm o dever de obedecer (CHAUÍ, 2006).

O processo de reconhecimento do papel e significado da sociedade do conhecimento começou a ser discutido em documentos oficiais de propostas educacionais na década de 90 para indicar o progresso intelectual e sua rápida disseminação, com o intuito de universalizar o conhecimento na sociedade (MARI, 2009).

Entre os principais responsáveis pela definição do momento histórico dessa nomenclatura, encontra-se Peter Ducker (1976). Para ele, o termo "*sociedade do conhecimento*" advém de uma aproximação entre o conhecimento e a educação em uma abordagem problematizadora, viabilizando a educação com um propósito social. O conhecimento é um poder da economia em que a concepção de conhecimento é resultante da relação entre trabalho, educação, sociedade e tecnologia, conhecimento como o produto que o sujeito social consegue produzir (DUCKER, 1976). Na *sociedade do conhecimento* é importante que este seja aplicável, inovador e que tenha significado intelectual (DUCKER, 1976).

Por meio desta concepção, o conhecimento acaba pragmatizado e associado à aplicação, ou seja, contribui para a ampliação do capital na sociedade do conhecimento. De acordo com Ducker (1976), o conhecimento é o principal fator de produção para que haja uma economia avançada e desenvolvida. Com o

[10]Um dos primeiros autores a referir o conceito de Sociedade da Informação (SI) foi o economista Fritz Machlup, no seu livro publicado em 1962, The Production and Distribution of Knowledge in the United States. No entanto, o desenvolvimento do conceito deve-se a Peter Drucker que, em 1966, no bestseller The Age of Discontinuity, fala pela primeira vez numa sociedade pós-industrial, em que o poder da economia – que, segundo o autor, teria evoluído da agricultura para a indústria e desta para os serviços - estava agora assente num novo bem precioso: a informação (Crawford, 1983).

propósito de ser meio de desenvolvimento, o conhecimento passa a ser abordado de modo especifico no processo educacional, causando a compreensão de que os espaços educacionais são meio de expor a informação como algo útil para a formação e qualificação ao trabalho.

Segundo Arroyo (2012), em relação à ideologia da *sociedade do conhecimento*, obteve-se uma aproximação das concepções do século XVIII, conforme os governantes que consideraram a necessidade do acesso ao conhecimento e à informação de modo a contribuir para a formação qualificada do cidadão. Houve também governos que consideraram o acesso à informação e ao conhecimento conforme as classes e os interesses de formação de cada cidadão. Uma sociedade mais desenvolvida, com diretrizes igualitárias, tem direcionamentos políticos mais capazes de respeitar todas as camadas sociais, já uma sociedade com índices de desigualdade e luta de classes, dificilmente consegue garantir o acesso ao conhecimento.

Há, então, uma divergência entre governos e sociedades, exemplificando a noção de uma promoção de formação igualitária, com possibilidade de ascensão. Existem também as situações de desigualdade social, onde o acesso à informação é direcionado aos grupos mais favorecidos economicamente. Obtém-se, então, uma relação entre poder e conhecimento. Observa-se nesta perspectiva teórica, uma problemática social, uma vez que o conhecimento é disseminado de modo desigual em uma sociedade caracterizada como de classes, conforme as discussões abordadas em relação às estratégias econômicas e às propostas educacionais (ARROYO, 2012). Nesta perspectiva teórica, portanto, a *sociedade do conhecimento* seria inviável, pois mesmo que objetive descrever o conhecimento como o principal fator de produção, a sua má distribuição impossibilita o acesso à informação em grande escala social, o que causa desníveis e falta de equidade.

Nesse contexto, a análise do conceito *sociedade do conhecimento* explicita a consideração do processo de exclusão social quanto à distribuição desigual dos bens materiais e do conhecimento (MASSON; MAINARDES, 2011). Segundo Masson e Mainardes (2011), a *sociedade do conhecimento* é uma terminologia que indica o progresso intelectual e a sua disseminação para o propósito da universalização do conhecimento na sociedade.

Na *sociedade do conhecimento* a ideologia que se prepondera é que a ciência é um conhecimento aplicável “pondo em questão a produção de

conhecimentos no campo das ciências humanas" (MARI, 2009, p. 2). Em concordância com Mari (2006), não existe uma constatação de que a sociedade do conhecimento é uma promessa que visa desenvolvimento econômico e equidade social, visto que nos países menos desenvolvidos as contradições inerentes ao modo capitalista de produção é um impedimento para tal feito. Segundo o autor "[...] é uma ideologia que reproduz o discurso sobre o conhecimento pragmático no momento em que se fazia necessário consenso social para reformas" (MARI, 2008, p.633).

Um estudo de Alves e Batista (2010) sobre a sociedade do conhecimento visou expor que o propósito dessa sociedade repercute na adaptação do trabalhador para o contexto da reestruturação do capital. O trabalhador deveria ter condutas sociais que lhe possibilitassem adaptar-se e se moldar às mudanças no trabalho. O saber que o trabalhador possui tem um valor significativo para a organização, como uma soma de conhecimento, mas a agregação de valor do trabalhador à empresa só é significativa enquanto o mesmo produz com uma métrica de desenvolvimento positiva e que repercute na produtividade e na competitividade para a organização (ALVES; BATISTA, 2010).

Arroyo (2012) indica que o dilema das elites ocorre nas diferenciações entre o valor do trabalhador para o empregador e para o empregado, ou seja, a diferença de significado do mesmo sujeito social é quanto a quem lhe avalia. A história social é explicitada com a condicionante de que um burguês sempre tenderá a desconsiderar o conhecimento como algo válido ao seu subordinado. No contexto da sociedade do conhecimento, Arroyo (2012) afere que a instrução, o conhecimento que se acredita estar acessível para todos, na verdade é uma variável relativizada no significado do quanto se deve deixar um subordinado ser esclarecido.

> A história nos mostra que a luta pela instrução, a educação, o saber e a cultura faz parte de uma luta maior entre as classes fundamentais, não apenas nos países ditos desenvolvidos, mas também na nossa história. Se lá o direito à escola e à instrução deixou de ser uma proposta para ser uma realidade, entre nós a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece. Até hoje a instrução do camponês e do trabalhador em geral não passou de uma proposta sempre repetida por intelectuais e educadores e exigida pelo povo (ARROYO, 2012, p.105).

O olhar para as relações de trabalho na sociedade do conhecimento, para que sejam significativas, deveriam deixar de atender uma relação de poder, ou valor-

trabalho. Em oposição a isso seria necessário compreender que as novas formas de sociedade carecem de um devido valor aos direitos, a instrução e valorização humana, em todas as classes. No entanto, o que repercute é o capitalismo, que assume o valor do trabalho e exige que o trabalhador seja um produtor positivo para o empregador (FRIGOTTO, 2010).

> Fica-se, dessa forma, sem instrumental metodológico para entender a natureza do estado intervencionista- um estado que entra no processo produtivo como mecanismo imperativo de salvaguardar os interesses do capital no eu conjunto (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

É a constatação de um dilema presente nos discursos da educação e para a educação de trabalhadores que existe uma proposta democrática de ensino e acesso ao conhecimento *versus* uma proposta que delimita o acesso ao conhecimento e se estrutura em reprodução de informação e oferte uma formação profissional para a garantia da empregabilidade (ALVES; BATISTA, 2010; ARROYO, 2012; FRIGOTTO, 2001).

A distribuição desigual e o acesso desigual ao conhecimento repercutem, segundo Arroyo (2012), na identificação do trabalhador produtivo enquanto um produtor de mais-valia. Não se considera a natureza do trabalho como algo produtivo ou improdutivo, mas a sua admissão no processo de produção do capital. Um trabalhador pode executar o mesmo processo de trabalho e produzir o mesmo produto que outro, mas entre eles o que pode ocorrer é estabelecer relações de produção diferentes. Assim, somente aquele inserido no processo de produção de capital é que pode ser considerado produtivo.

O trabalhador qualificado não é necessariamente o instruído e com acesso a educação e ao conhecimento, mas sim aquele que absorve o ritmo da organização que o emprega e promove rendimento e lucro a mesma. Esse rendimento pode ser desenvolvido por um trabalhador sem que precise ter conhecimento ou, como descrevem Alves e Batista (2010), sem precisar possuir um capital intelectual individual, mas um interesse pelo conhecimento e pela exigência de se adaptar ao trabalho no contexto de modelos de formação profissional.

> A sociedade pós-industrial, claro, é uma sociedade do conhecimento, em dois sentidos: primeiro, as fontes das inovações decorrem cada vez mais da pesquisa e do desenvolvimento (mais diretamente, existe um novo relacionamento entre a Ciência e a Tecnologia, em virtude da centralidade

> do conhecimento *teórico)* segundo, (...) por uma porção também maior de empregos- incide cada vez mais no campo do conhecimento (BELL, 1976, p.241).

Para Alves e Batista (2010), a *sociedade do conhecimento* envolve novos modelos de formação profissional que exigem novos atributos, habilidades e competências que garantem a passagem para o desenvolvimento da cidadania. Para os defensores da sociedade do conhecimento, o acesso ao conhecimento que contribua para a ampliação do capital é o que importa. Assim, a produtividade do conhecimento é a chave da capacidade de competição e realização econômica.

Da sociedade pós-industrial para a *sociedade do conhecimento*, a alteração mais visível é a reprodução e apropriação do conceito pelas forças do capitalismo. Pode ser verificada também uma dualidade, isto porque para os capitalistas a sociedade do conhecimento é um meio de promoção e inserção do conhecimento a todo cidadão, mas se esta generalização for desvinculada de uma noção maior de valorização das camadas sociais e seus direitos, poderá ser uma ação de segregação e não de universalização (MARI, 2009).

Destaca-se, assim, que essa dualidade decorre da universalização do acesso às informações e aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Ou seja, se essa universalização fosse realmente para todos e de acesso social, possibilitaria a construção de uma concepção positiva de sociedade do conhecimento. Uma vez que, nessas condições, a chamada sociedade do conhecimento estaria a serviço do processo de capacitação da autonomia humana, diferentemente do que ocorreu na sociedade capitalista (MASSON; MAINARDES, 2011).

Para alcançar a meta de universalização, que é identificada como uma variável da sociedade do conhecimento é preciso reconhecer que cada cidadão é meio para promover benefícios para a economia do país. Nessa nova era o conhecimento é o fator principal da economia. Para Drucker (1976), o conhecimento que se busca é aquele que

> [...] tal como normalmente é concebido pelo intelectual, é algo muito diverso do conhecimento no contexto de uma economia do conhecimento ou do trabalho baseado no conhecimento. [...] A emergência da economia do conhecimento não faz parte, em outras palavras, da história intelectual tal como ela é concebida. Faz parte da história da tecnologia, que dá uma nova versão aos processos pelos quais o homem se utiliza de seus instrumentos. Ao referir-se ao termo “conhecimento”, o intelectual geralmente se refere a algo novo. Mas o que importa na economia do conhecimento é seu conhecimento, novo ou antigo, é aplicável [...] (DRUCKER, 1976, p. 304).

A concepção de conhecimento apresentada pelo autor tem caráter pragmático, pois nessa perspectiva o conhecimento necessário é aquele que gera competitividade das economias. Nesse sentido, Drucker (1976) sugere que as instituições educativas devem organizar um sistema educacional de acesso ao conhecimento e, nesta sistematização, gerar condições para a competitividade na economia. Com o propósito de enfatizar o conhecimento como algo produtivo para o mercado financeiro, a associação do conhecimento com a produção organizacional transformou a educação em um meio de formação de cidadãos produtivos. Em consequência, na área da educação, existe um conflito com o propósito de qualificar o cidadão com uma formação abrangente as necessidades sociais.

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (...) A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p. 1).

Na atual *sociedade do conhecimento*, a escola não tem mais exclusividade sob o conhecimento. Este agora é reconhecido em todos os contextos sociais e presente em toda intervenção do indivíduo. Contudo, as descrições políticas ainda apresentam o espaço escolar como responsável para a formação do cidadão, com a concepção de que frequentar o contexto educacional é meio de promover o acesso à informação e a produção de um conhecimento.

Para Arroyo (2012), o que se busca na educação, neste período, é uma formação que amplie as condições do cidadão de somar a produtividade. O que se exige na escola é que a informação transmitida seja meio de qualificação do futuro profissional, repercutindo em uma sistematização de um ensino técnico. Isto porque "as instituições educativas a serviço da produção, de um tipo novo de homem, não do homem improdutivo, mas do homem produtivo, o trabalhador da nova ordem, imbuído de uma nova ética econômica" (ARROYO, 2012, p. 119).

Analisando estas considerações é possível identificar que o sistema educativo passa a ter o trabalho como um foco para a formação de cada educando, no intuito de formar cidadãos imbuídos do progresso material. A escola passa a ser um lugar das possibilidades de criar, gerir e concretizar uma sociedade que relaciona trabalho e conhecimento. Para tal, são produzidos documentos legais para a definição do propósito da educação, e como organizar a escola para cumprir com

seu papel formativo e de cidadania (MARI, 2011). Segundo Arroyo (2012), obtém-se a escola do trabalho, que já não visa a educação como instrumento de libertação do espírito, mas sim para obter a satisfação das necessidades materiais na produção do homem.

Uma leitura pode ser feita quanto a estes direcionamentos da educação: se a escola é agora direcionada para uma formação que prioriza o trabalho, pode tornar-se ainda mais distante a viabilização de um ensino que forme cidadãos mais conscientes da importância do conhecimento humanizador. Diretrizes políticas de benefícios econômicos carimbam um desinteresse e afastamento da humanização que a escola pode promover em seus alunos. Parece não demonstrar preocupação ao Estado que uma falta de valorização humana e o respeito aos direitos de todos dificulta ainda mais a universalização do conhecimento, objetivo da sociedade do conhecimento. Contudo, seguem as reformas que relacionam incoerentemente a produtividade e a equidade.

Nesta perspectiva, as propostas das reformas no Brasil estão em consenso com as orientações de documentos internacionais, como *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtivo com a equidade da Comissão Econômica para a América Latina* (CEPAL e UNESCO), visto que essas influências indicam o caminho da sociedade do conhecimento como solução competitiva para os países da América Latina e Caribe (MARI, 2011).

Em relação ao documento CEPAL e UNESCO, Oliveira (2001) explicita que este vincula um grau de importância à educação no propósito de garantir a competitividade internacional. Isso porque o documento coloca que educação e conhecimento estão no centro da transformação produtiva e representam fatores indispensáveis para o desenvolvimento da região e para os objetivos. Estes objetivos e estes desenvolvimentos estão vinculados a “uma época de revolução científica e tecnológica. Progressiva globalização dos mercados. Competitividade baseada na incorporação e difusão do progresso técnico. Mudanças na organização e na gestão empresarial” (OLIVEIRA, 2001, p. 4).

O foco central do documento sinaliza e permite uma aproximação entre o conhecimento e as relações produtivas geradas a partir de modificações das novas tecnologias e o contexto de relações globalizadas. O documento apresentado pela CEPAL e UNESCO, em 1995, explicita que as escolas devem capacitar “pessoas

para as exigências do setor produtivo, cria-se uma relação de complementaridade e de cooperação entre este e as escolas” (OLIVEIRA, 2001, p.5).

Assim, o termo "*sociedade do conhecimento*[11]" teria servido de base teórica no momento de transformações nas formas de produção (MARI, 2009). Desta forma, de acordo com a CEPAL, para constituição de uma cidadania moderna, a educação deve responsabilizar-se por: distribuir equitativamente os conhecimentos e o domínio dos códigos pelos quais circula a informação socialmente necessária à participação cidadã; pautar a formação das pessoas por valores e princípios éticos; e desenvolver habilidades e destrezas que assegurem bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social. Faz-se importante destacar que essas atribuições se referem às intervenções no mundo do trabalho, na vida familiar, no cuidado com o meio ambiente, na cultura, na participação política, na vida em comunidade (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 201-202).

A educação e a produtividade formam a base central do desenvolvimento nos países. O documento *Educação e Conhecimento*[12] indica a necessidade de uma relação entre os processos produtivos e a educação em caráter de urgência para que esse desenvolvimento seja promovido. Assim, o referido documento apresenta que, nos países Latinos Americanos, a inclusão de políticas de reformas no sistema educacional deve estar alinhada à reforma produtiva para atingir a cidadania interna e competitividade externa (CEPAL; UNESCO, 1995).

Nota-se um alerta neste documento em relação ao atraso no processo de modernização tecnológica e do conhecimento da América Latina e Caribe. O documento publicado pela CEPAL procurou articular educação, conhecimento e desenvolvimento. Sendo que o foco central do documento consistia em formular estratégias políticas que pudessem gerar outras condições de acesso aos cidadãos.

> (...) contribuir para a criação de condições- educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico -capazes de transformar as estruturas produtivas da região, e fazê-la num marco de progressiva equidade social (BRASIL, 1995, p.4).

[11]Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASÍLIA, 2005, p. 20).

[12]Considerada como primeira tentativa de esboçar uma proposta de política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento, seu objetivo foi assegurar o progresso técnico para a América Latina e Caribe, garantindo que a reestruturação econômica fosse acompanhada de equidade social (Oliveira, 2001).

O documento visava também o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes aos alunos versáteis com capacidade inovadora, comunicativa e flexível, visando investimento em reformas do setor educativo para a melhora do sistema produtivo. Os rumos das políticas educacionais propostas pela CEPAL tinham como foco a conquista da cidadania moderna, assim, a concepção do conhecimento ancorava em ações de saber fazer, para ser útil, saber usar, pela interação e saber se comunicar (SCHIROMA et al., 2011).

A apresentação da CEPAL evidencia que a educação deveria ser profissionalizante para agregar ao mercado de trabalho cidadãos com acesso a uma qualificação. No entanto, essa qualificação se concretiza, no sistema educacional, por meio de acesso às informações e não há um sistema de ensino condizente com a formação cidadã presente na idealização de um espírito libertador (ARROYO, 2012). Observa-se nas diretrizes apresentadas até então, descritas nos documentos como 'estratégias', que a transformação de um bom sistema deve vincular conhecimento e relações universalizadas, ou seja, que existam métodos, técnicas e habilidades específicas para cada situação encontrada no cotidiano.

A qualificação e a formação acessível ao futuro trabalhador é conceitualizada como um meio de possibilitar que o cidadão produza resultados positivos no mercado de trabalho e acrescente a produção da empresa através da sua atuação profissional. O foco deixa de ser o conhecimento como meio de autonomia e emancipação do cidadão no sentido da transformação moral e passa a vislumbrar um cidadão especializado em um conhecimento que agrega valores econômicos e que gera produção para a competitividade econômica.

Outro documento a ser destacado neste processo de influência econômica e da sociedade do conhecimento é o proposto pelo Banco Mundial. As definições para educação implementadas em organizações como o Banco Mundial, a UNESCO, a CEPAL, externas ao contexto brasileiro apresentado, propõem a reforma do financiamento e da administração da educação, que redefine a função do governo ao atendimento aos menos favorecidos.

As orientações também visam o estreitamento do setor privado no ensino superior profissional, uma maior articulação com o setor privado, a autonomia das instituições e a eficiência na contenção da pobreza. Neste contexto, recai sobre a educação a responsabilidade pela formação de trabalhadores que atendam às

novas competências e que levem a um crescimento econômico (SCHIROMA et al., 2011).

As reformas educacionais concretizadas no Brasil e nos demais países da América Latina fizeram parte de estratégias políticas na reorganização do capital em nível mundial. Assim, o Banco Mundial e a CEPAL exerceram forte influência na implantação da política educacional brasileira, trazendo, em alguns descritores, novas configurações e reforçando a dependência da educação aos princípios econômicos, implantado no atual estágio de desenvolvimento do capital (MARONEZE; LARA, 2009).

A influência das organizações internacionais proporcionou mudanças explicitas nas definições da educação e é verificada na leitura da *Lei de Diretrizes e Bases Educacionais* (LDB) quanto às mudanças ocorridas de 1961 para 1996. Nos anos 90, a partir da LDB reformulada, destaca-se que *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional,* na segunda seção do documento, a descrição refere-se a uma educação focada em promover "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, p. 7).

Destaca-se a mudança de um propósito até então não associado à educação, que era uma formação voltada para o mercado de trabalho. A LDB, no ano de 1996, apresenta uma associação entre educação e trabalho, em que o ensino será ministrado para com o princípio de "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (BRASIL, 1996, p. 7).

O âmbito educacional brasileiro reflete, então, as proposições de uma dualidade entre uma sociedade que precisava se qualificar para o mercado de trabalho e as mudanças exigidas conforme as estratégias do governo nas propostas econômicas e os espaços de qualificação do cidadão, relacionadas às escolas, com o propósito de ofertar uma educação de qualidade e para todos. Nos anos 1990, articulam-se, assim, as relações entre a educação, a modernização e a qualificação profissional, em que a influência do capitalismo fica evidente nas práticas educacionais que visam preparar mão-de-obra adequada para atender às necessidades do mercado, acompanhando o momento e desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, a educação profissional se apresenta como mecanismo de exclusão, considerando sua origem e trajetória marcada no Brasil por duas

características: em primeiro lugar, essa sempre foi uma educação destinada aos subalternos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e, em segundo, o fato de ser constituída, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino, tendo por propósito suprir as necessidades de um mercado financeiro que precisava produzir mão de obra qualificada das necessidades das organizações empresariais. A educação apresenta, conforme sua legislação, um enfoque profissional com o objetivo de qualificar mão-de-obra e desta forma manter o controle social dos excluídos do processo de produção.

Desse modo, a política de educação profissional do Governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Frigotto (2001), não se resumiu ao ensino técnico. Abrangeu também ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando, desta forma, a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados. Esse ideário teve, em relação às noções de empregabilidade e competências, projetos fragmentados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade e da própria formação.

A educação profissional, conforme apresentada na *Lei de Diretrizes e Base* (LDB) 9394/96, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional, de acordo com o Parecer n° 16/99, pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito em um mundo pautado pela competição, a inovação tecnológica e as crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

Perante a dualidade entre educação profissional e mercado de trabalho, as definições políticas educacionais e o contexto político, econômico e cultural da sociedade do conhecimento, é necessário compreender o desenvolvimento da educação no Brasil na década de 90.

2.3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 1990

O Brasil experienciou um amplo processo de ajuste no sistema educativo, na década de 90, com o propósito de adequar a educação escolar às novas demandas do mercado. A mudança mais crucial é a percepção da educação como uma mercadoria, e não como um direito universal, “remetendo a competitividade, a fragmentação, a dualização e a seleção social e cultural” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 132).

No contexto em que se apresenta, a educação mostra-se fragmentada, porque a meta principal parece ser formar um cidadão empregável, que se reconhece com a necessidade de se acomodar ao mercado de trabalho. Essa proposta de formação para a empregabilidade trata de conformar os indivíduos sem o propósito crítico-reflexivo, mas envolvidos numa promoção de desenvolvimento da produção e da técnica (LIBÂNEO, et al., 2012).

Nesse caso, ao privilegiar competências para a eficiência laboral, a educação assume uma concepção minimalista, pois procura habilitar cada cidadão que frequenta, quer o ensino fundamental quer o ensino profissionalizante, em ser reconhecido com uma educação de qualidade. E essa qualidade é referente à instrução desse cidadão em um sistema de ensino incentivador na formação de um trabalhador empenhado nas suas funções de habilidades reprodutivas (FRIGOTTO, 2001; LIBÂNEO, et al., 2012).

Nesta abordagem da qualificação, quer do cidadão, quer da sua formação no contexto educacional, critica-se uma compreensão de que ciência e tecnologia deixam de ter centralidade como valores de uso, “sua centralidade fundamental se transforma em valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital” (FRIGOTTO, 2001, p. 75). Assim, é preciso reconhecer que a centralidade fulcral é a percepção que o valor de troca se refere ao lucro, a elevação da qualidade e o afastamento da ciência e tecnologia como meios de promover um novo paradigma de produção e desenvolvimento (FRIGOTTO, 2001; LIBÂNEO, et al., 2012).

No ano de 1991, durante a conferência geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)[13], surge a preocupação de

[13]A Conferência de Jomtien/Tailândia (1990) representou um momento histórico para a educação em todo o mundo, possibilitou uma série de discussões sobre a realidade educacional dos 155 países presentes e representados por seus governos. Contando com o apoio de quatro organismos

refletir sobre a educação para o século XXI. O relatório desta conferência foi publicado em 1996, com o título '*Educação: um tesouro a descobrir'.* Esse relatório serviu de base para a revisão das políticas educacionais da década de 1990, inclusive no Brasil. No excerto apresentado a seguir é possível constatar a expectativa adotada pelo relatório:

> Deu-se em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços dos países industrializados. O aparecimento e desenvolvimento de "sociedade da informação", assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que forme mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar ao mundo em rápida mudança e capazes de dominarem essas transformações (DELORS, 2000, p.72).

Os ideais neoliberais, segundo Santos (2015), enfatizavam o fato de que o mercado de trabalho abordava problemas para o nível de emprego em um propósito de rigidez que associava os salários com a produtividade do trabalhador. Isso porque o trabalhador deveria estar inserido em um mercado de trabalho exigente de uma qualificação para a atuação com a tecnologia e as inovações referentes à abertura econômica e à inserção no mercado internacional. O que remete à concepção de que se existia um baixo salário a responsabilidade estaria na baixa qualificação do trabalhador.

A partir desta exigência de qualificação especifica para a atuação do trabalhador, passa-se a reconhecer que o trabalhador precisa ter uma formação e as informações necessárias que possibilitem a sua qualificação no e para o mercado de trabalho. Nesse âmbito, é possível identificar a construção de uma segregação social baseada no tipo de acesso e na qualificação do trabalhador (LIMA; BESERRA, 2016).

Entre os atributos necessários apresentados no relatório da conferência supracitada *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2000), é possível reconhecer uma descrição indicativa de um trabalhador que fosse mais informado sobre as suas atuações profissionais (viés moralista). Além disso, que tenha

---

internacionais: a UNESCO – Organização das Ações Unidas para a Educação; o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, o BID – Banco Mundial e o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

condição de perceber as diferenças sociais, como algo comum, esperado e necessário socialmente.

A proposta educacional está estruturada, conforme Duarte (2003, p.11), na concepção do “o aprender a aprender”, “aprender a pensar”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, em uma epistemologia que leva a construção de condutas. Tais condutas deveriam ser para moldar e adaptar o indivíduo às mudanças do trabalho em decorrência das inovações tecnológicas e desenvolvimento do trabalho flexivo. Essas mudanças repercutiram em atuações dos professores, que passaram a estar mais envolvidos com os interesses das reformas educacionais e a transformação da educação.

De acordo com Arroyo (2012), nessa concepção educacional, o conhecimento só tem sentido se for útil. Neste ponto, mesmo que o contexto escolar estabeleça uma relação de isolamento do cotidiano, esse, ao menos, encontra seu sentido social ao contribuir para um progresso e para uma satisfação das necessidades do homem. Partindo desta premissa, Frigotto (2001) compreende que cabe à educação profissional apresentar os instrumentos de ampliação e legitimação de exclusão e mediações sociais, culturais e econômicas, uma vez que a educação voltada para a formação de força de trabalho coloca o homem como produtivo, incutido de uma noção da ética econômica integrante para o trabalho produtivo e as necessidades materiais.

Para o desenvolvimento deste enfoque produtivo da educação, torna-se necessário educar o homem para uma disciplina acerca do tempo, do trabalho, da economia e do esforço. Uma vez que o objetivo é preparar para esse eixo central de produção, não cabe ao cidadão o espaço para o ócio, e esse processo educativo se designa para atuar em excelência justamente na pós-formação, ou seja, no trabalho (ARROYO, 2012).

Nesse propósito da educação do trabalho, que aproxima um discurso de qualificação para o trabalho e das especificidades de formação de trabalhador no âmbito educacional, apresentam um olhar para um específico direcionamento da educação. Esse olhar se refere a precondições de uma sociedade capitalista, situando a escola como um espaço de preparação para atender as necessidades elementares, como condições de sobrevivência. Sobrevivência que, por sua vez, vincula-se a ordem econômica e social, tornando o conhecimento e o seu direcionamento específico como importante para responder aos interesses da

produção, e construir uma identidade que, no lócus educativo, relaciona-se a um saber produtivo e social. Porém, âmbito político e econômico, atende a um ideal de educação para o trabalho, elemento de catalisação e concentração do capital (ARROYO, 2012; MARI 2011; CHAUÍ, 2003).

A dinâmica dessa ação de considerar a escola como um espaço de formação qualificado do trabalhador por meio de concepções apresentadas em documentos internacionais e na reformulação do processo e do sistema educacional repercute no significado do conhecimento. Ocorre uma indevida compreensão de que a informação é conhecimento, e o sistema educacional baseia-se na produção. O foco coloca-se na ação do cidadão frente às situações de trabalho de modo a colaborar com a produção, mas sem haver uma preocupação por se ele mesmo compreende o porquê deve agir ou como colabora com a economia.

Em uma abordagem crítica, pode-se analisar que a legislação educacional dos anos 90 apresentou a educação como um processo de formação de um cidadão que aprende para trabalhar, que se insere no mercado de trabalho por ter qualificação, e pertence a uma sociedade do conhecimento, referindo-se a uma ideologia de ser formado com conhecimento. No entanto, isso não é verdade, trata-se de um cidadão preparado para a sua atuação na classe social que lhe compete, desenvolve tarefas e produções condizentes com um sistema de ensino projetado para um trabalhador existente na sociedade capitalista (ALVES; BATISTA, 2010; GOMEZ et al., 2012; FRIGOTTO, 2001).

Esse discurso das reformas educacionais para a formação de um trabalhador qualificado remete à compreensão acerca de quais são as competências exigidas e associadas ao educador que forma e ao educando que é formado no ambiente escolar para o mercado de trabalho. Para aprofundar sobre essas questões, o próximo capítulo aborda uma análise do contexto das competências educacionais pela perspectiva teórica de Philippe Perrenoud.

3. PHILIPPE PERRENOUD E O DISCURSO IDEOLÓGICO DA COMPETÊNCIA

Na seção precedente, a discussão que se pontuou foi referente às medidas políticas e econômicas dos governos brasileiros, na década de 1990, que tiveram relação com a educação. Nesta década, prosperaram posições de reformas fiscais na América Latina e no Brasil, entre os quais a capitaneada pelo *Consenso de Washington*. Nesse sentido, a educação não pode ser pensada sem considerar as transformações sociais do momento em que a formação é discutida e elaborada, nem as interferências das forças econômica.

A justificativa para isso é de natureza metodológica, isto é, situar as opções das políticas educacionais de maneira mais abrangente. Além disso, também se destaca as posições teóricas alinhadas ao neoliberalismo, que refletiu - e ainda reflete - na construção da Educação no Brasil. Tais discussões vieram acompanhadas de intensos debates e a defesa de uma base pedagógica de matriz ou behaviorista ou neoconstrutivista, centrada na aquisição de competências ou de comportamentos flexíveis que permitem ao educando se ajustar às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (SAVIANI, 2013).

Dessa forma, o objetivo proposto, em face do desenvolvimento desta pesquisa, é o de situar a categoria de “competência” segundo Perrenoud (1999). Essa discussão pedagógica mostra seus lastros de relação e dependência com o projeto econômico e social desenvolvido no referido período. Além disso, cumpre enfatizar seu vínculo com o discurso da sociedade do conhecimento.

3.1. O SURGIMENTO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

A discussão sobre Competência passou a fazer parte, nos últimos anos, das propostas e matrizes curriculares do ensino brasileiro, praticamente em todos os níveis. Inúmeras publicações têm demonstrado, com perspectivas diferentes, os efeitos das propostas educacionais que foram organizadas para a educação a partir da matriz teórica elaborada por Philippe Perrenoud, cujos livros delinearam a importância de desenvolver competências no alunado.

Com vistas a fazer parte dessas discussões, foi proposto neste estudo é, em primeiro lugar, problematizar as origens dessa categoria, que tem ganhado

importância tanto entre pedagogos quanto profissionais de áreas afins, entre elas a de Gestão do Conhecimento, que também está relacionada nesta discussão. Além disso, priorizou-se a análise sobre competência no livro de Philippe Perrenoud intitulado *As competências para ensinar no século XXI*, bem como seu outro título, *Construir as competências desde a escola*, para, a partir da pesquisa, avaliar não apenas o sentido do conceito, mas também sua aplicação na educação. Em face disso, cumpre perguntar: quais os descritivos históricos do conceito de competência? Qual a perspectiva de Philiphe Perrenoud em relação às competências? Sobre quais circunstâncias o discurso de competência tornou-se proposta de organização educacional?

Para esses questionamentos, cumpre enfatizar que o discurso da competência surgiu nos Estados Unidos e na Europa, em decorrência das mudanças tecnológicas e econômicas que ocorreram no final do século XX. Essas mudanças exigiam a requalificação dos trabalhadores devido às necessidades de reestruturação produtiva e organizacionais. Os trabalhadores deveriam, então, demonstrar atributos de desempenhos relacionados ao cargo e a função exigida para a execução do trabalho, ou seja, a individualidade do trabalhador e sua relação com as suas tarefas e o desempenho apresentado (TREVISANO, 2009). De tal modo, o conceito de competência decorreu da necessidade de avaliar e classificar conhecimentos e habilidades, geradas a partir das novas experiências de trabalho e de enfoque para a formação do trabalhador, ancorado aos modelos de produção e gerenciamento (HIRATA, 1997).

Para compreensão do surgimento e desenvolvimento do conceito de competência, cabe apresentar algumas perspectivas de teóricos que, historicamente, realizaram pesquisas de aprofundamento nas dinâmicas organizacionais. Primeiramente, McClelland[14], em 1973, iniciou estudos sobre a competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos. Segundo este teórico, a competência é relacionada a uma espécie de desempenho superior na realização de uma tarefa. Na Alemanha, início dos anos 70, o conselho de formação

[14]David McClelland (1997) desenvolveu a Teoria da Necessidade de Realização, pela qual assume uma representação social do indivíduo como um agente autônomo e único responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso. Portanto, sua motivação está ligada ao impulso de obter sucesso nas atividades desenvolvidas mais pela sua realização pessoal (intrínseca) do que pelo recebimento de recompensas externas (extrínseca) (BITENCOURT; AZEVEDO, FROEHLICH, 2013)

definiu a competência como objetiva no processo de aprendizagem. Esse processo integrava competência técnica, humana e sócio-política. Isto porque, na Alemanha, havia forte consenso de que a formação escolar deveria preparar trabalhadores competentes para as demandas, demonstrando, portanto, um enquadramento de formação e trabalho (RAMOS, 2001).

Em 1980, Richard Boyatzis[15] realizou estudos que definiram o que viria a ser desempenho superior. Os estudos descrevem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que somados a inteligência e a personalidade são capazes de fundamentar um alto desempenho. Assim, considerou-se a competência como sendo um estoque de recursos para o indivíduo utilizar em um ambiente de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2004).

Na França, em 1990, o pedagogo Bertrand Schwartz[16] (1990) investigou a competência no sentido construtivista[17], evidenciando que as relações mútuas entre os grupos se vinculam a situações de trabalho e capacitação. Esta perspectiva compreende que a capacitação individual faz sentido somente dentro de uma capacitação coletiva, pois, a capacitação, neste sentido, gera um ambiente motivacional para a aprendizagem por buscar uma dinâmica de participação progressiva e coordenada, o que garantiria maior desempenho nos postos de trabalho. Nesse contexto, Zarifian (1999) define a competência como uma combinação de conhecimentos, experiências e comportamentos exercidos em determinado contexto e o que avalia e valida essa competência é como o profissional faz uso desta combinação nas ações do trabalho.

A construção histórica do conceito de competência relacionada às funções e as tarefas do trabalho, bem como com a inteligência e a personalidade individual,

---

[15]Boyatzis centralizava o seu trabalho em “comportamentos observáveis, ” baseando-se em uma concepção behaviorista. Seu modelo prevê ainda aspectos psicológicos relacionados a três fatores: motivação, autoimagem e papel social, e habilidades (BITENCOURT; AZEVEDO, FROEHLICH, 2013).

[16]Francês Bertrand Schwartz, desenvolveu uma metodologia para identificar a relação entre as atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e mobilizados pelo indivíduo, resultando na compreensão da relação entre o contexto e a competência, incluindo o seu processo de construção e evolução (MANFREDI,2002; DELUIZ, 2004).

[17]Construtivismo, teoria que apresenta a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância como algo determinado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia. (PIAGET, 2002)

repercutem na concepção de que a competência é resultante do conhecimento individual agregado às habilidades, às experiências e ao ambiente, representados no desempenho e performance do trabalhador. A partir das mudanças que ocorreram quanto às necessidades diferenciadas de desempenho e performance do trabalhador, requalificou-se a formação deste indivíduo para desempenhar novas tarefas e esse processo acabou por exigir uma classificação do desempenho e da performance do trabalhador conforme a demanda de trabalho.

Por meio das mudanças ocorridas na transição entre os propósitos educacionais e as funções trabalhistas exigidas de cada cidadão, é reconhecido que o mundo laboral destina ao trabalho pedagógico o disciplinamento para a vida social e produtiva. O mercado de trabalho passa a considerar variáveis diferenciadas para a atuação do profissional trabalhador, em que as exigências com o profissional eram referentes a um servidor que colaborasse para a organização manter-se competitiva no mercado. As estratégias organizacionais vinculam-se aos recursos humanos e passam a incorporar o conceito de gestão por competências (SANTOS, 2011).

Essas estratégias repercutem na distinção entre qualificação e competência, surgindo conceitos de gestão por competência, inseridos nos objetivos da gestão organizacional e de pessoas. O mercado de trabalho passa a utilizar da terminologia "competência" no lugar da terminologia "qualificação".

Segundo Bomfim (2012), as diferenças na terminologia qualificação e competência repercutiram na distinção da atuação para obtenção de melhor desempenho, respectivamente. A qualificação referia-se à capacidade de cumprir tarefas, disciplina e obediência às instruções, trabalho individual e conhecimentos técnicos, especializados e limitados (SOUZA; OKÇANA, 2013). A competência refere-se à capacidade de iniciativa, tomada de decisões, realização de tarefas variadas e complexas, capacidade de modificar e solucionar problemas, repercutindo na adaptação as mudanças no trabalho por meio de conhecimentos do trabalhador (SOUZA; OKÇANA, 2013).

A diferenciação entre qualificação e competência advém das mudanças entre o modelo taylorista-fordista para o modelo toyotista. A qualificação, relativa à estabilidade da atividade econômica e da concorrência, com foco no processo, altera-se para a referência de competência, pautada na baixa previsibilidade de negócios e atividades, na competitividade e focada não apenas nos processos, também nos resultados (BOMFIM, 2012). Em face disso, o trabalho antes

fragmentado, dividido em estágios rígidos, específicos para cada trabalhador, necessitou de uma alteração nas definições do profissional, onde as tendências tecnológicas influíram uma necessidade de flexibilidade, individualidade e conhecimentos mediados também pela tecnologia.

Para a compreensão desta flexibilidade ou sujeito flexível, é necessário verificar as influências que a tecnologia trouxe para o processo de produção, bem como os avanços científicos e os direcionamentos para a reestruturação da formação do trabalhador. Primeiramente, destaca-se a necessidade de um tipo de educação orientada para suprir as exigências de um processo produtivo mais mecanizado. Os profissionais precisaram ser especializados na compreensão de procedimentos e comandos (conhecimentos) necessários para a função (LIBÂNEO, 2005).

Além do mais, Libâneo (2010) também indicou mudanças no fazer político, mas interessado na mobilização tecnológica, devido à emergência por novos movimentos, sujeitos e identidades sociais. Coexistente a isso, destaca-se a ideia de individualização do sujeito, por conta de emergência da necessidade de formação, exigência por qualidade. O foco passou para as ações individuais ou ainda grupais, particularmente mediadas por interesses (LIBÂNEO, 2010).

Neste sentido, é possível entender um direcionamento no sentido de que o que se definia por conhecimento enquanto qualificação, referente a um repertório tradicional, foi substituído por competências em defesa do discurso de que a tecnologia e a ciência estavam mais sofisticadas e demandavam conhecimentos mais complexos. Isso é, para o aperfeiçoamento e a mobilização, alinhados ao desenvolvimento tecnológico, os indivíduos precisavam ser melhor preparados para tomar decisões, assumir responsabilidades, realizar tarefas variadas e complexas, identificar e resolver problemas através de bases globais, adaptação as mudanças e níveis elevados de conhecimentos técnicos (SOUZA; OKÇANA, 2013).

Em síntese, ao significado da relevância do sistema educacional e o processo de formação profissional, Ramos (2001) apresenta uma concepção de aproximação entre o mundo do trabalho e sistema educativo:

> Notamos, então, que duas das dimensões estruturantes do conceito de qualificação são enfraquecidas. Por isto, podemos afirmar que o deslocamento não é meramente semântico, e sim concreto, uma vez que, conforme afirma Dugué (1999), é toda a arquitetura social que suporta a

> articulação entre trabalho e formação que está em jogo. Relações sociais em que se inscreviam direitos conquistados e acordos coletivamente negociados também se fragilizam. A solidez de algumas dessas relações- mundo do trabalho e sistema educativo, organização e conteúdos das atividades educativas, validação e reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais, modalidades de recrutamento e de gestão das carreiras- fluidificam-se para tomar a forma de práticas referentes à competência, que fundam a relação trabalho-educação sobre novas bases (também instáveis) e recorrem frequentemente aos recursos e procedimentos individualizantes (Ramos, 2001, p. 64).

A partir da concepção identificada, é possível entender que o sistema educativo acaba por acompanhar e organizar estratégias educacionais que sejam condizentes com as necessidades das organizações. Portanto, a utilização do conceito de competência contribuiu para uma (re)estruturação dos currículos e dos conteúdos educacionais, como instrumento de transformar o cidadão competente para a atuação profissional.

É possível identificar uma reflexão acerca do caminho que fez a competência adentrar nos espaços da educação. As descrições das origens do conceito de competência esclarecem que por conta do crescimento tecnológico e demandas econômicas, as necessidades diferenciadas, a organização empresarial e a dinâmica da produção precisaram ser reestruturadas para atender as exigências do capitalismo (inovação e flexibilidade) e da globalização (FLEURY; FLEURY, 2004).

Em detrimento disso, espaços responsáveis pela formação dos indivíduos tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento social de uma ideologia, principalmente em relação a um discurso estratégico e organizacional como o da competência. Esse discurso infere que o sistema educacional é responsável pela aprendizagem e por questões sociais.

> (...) a aprendizagem ocorre dentro de um contexto cultural específico e o fato de que a implicação disto para o currículo é a existência da necessidade de combinar a base de conhecimentos específicos com as exigências da prática, incorporando o domínio afetivo com o conhecimento do procedimento e das proposições (RAMOS, 2001, p.101).

Cabe esclarecer, portanto, que um espaço de formação é um importante ponto de força ideológica, porque pode proporcionar situações de simulação que prepara aos indivíduos para ações reais e, assim, tornarem-se profissionais à medida que vão lapidando, reformulando sua postura, conforme um modelo de

efetividade. Por meio da educação, os indivíduos são preparados para desenvolver habilidades e combinar conhecimentos em situações complexas de aprendizagem que serão necessários posteriormente para exercer uma função no mundo do trabalho.

Finalmente, por conta desta ideologia de formação, articulação e aplicabilidade para os saberes, identifica-se, que a competência se destaca como importante temática nos espaços educacionais. Isso porque a escola ou outras instituições têm específico papel de não somente ensinar os saberes necessários para o aprendiz atuar como profissional e cidadão, mas também caracterizar as estruturas do trabalho, desenvolver interesse de participação social, transmitir uma compreensão de atitudes e comportamentos aceitáveis. Neste sentido, a educação poderia contribuir no desenvolvimento de uma conduta necessária para o indivíduo ser capaz de atender às exigências e obter resultados que o sistema demanda. Este modelo de competência aproximou-se aos ambientes educacionais, tornando-se um conceito para os planejamentos e estratégias educativas.

As relações entre o trabalho e o sistema educacional ocorrem em conformidade com o papel da pedagogia para a sociedade. Esse papel é em relação às tarefas de formação humana, em consonância a percepção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento provocados nos espaços educacionais. Para Libâneo (2005), por meio do processo de globalização, os profissionais da educação passaram a verificar que questões econômicas, como crises e pressões sociais, começaram a ser apresentadas no sistema e no contexto educacional.

Assim, os professores deveriam, então, compreender que “atuar no campo da educação enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o que e como fazer” (LIBÂNEO, 2005, p. 16). Essa descrição repercute na pedagogia uma vez que tem um papel e uma posição importante em relação ao desenvolvimento social e ao desenvolvimento de cada sujeito como futuro trabalhador. Além disso, repercute sobre a pedagogia questões políticas, econômicas que mobilizam as práticas educacionais a se reorganizarem conforme as inferências de cada momento.

3.2. CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO: TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA

Referente às características e momentos que influenciaram reestruturações na pedagogia, é possível verificar dois modelos de teorias da educação, sendo eles a tradicional e a construtivista. Por meio delas, averigua-se quais são as tendências que mobilizaram as características dos modelos e como estes se relacionaram com o momento no qual a produção se encontrava. Segundo Leão (1999), o modelo tradicional de educação fundou-se sobre intenções de consolidação democrática, isto é, como direito universal e dever do Estado.

Em relação às características do modelo tradicional de ensino, Saviani (1991) salienta que esse movimento de democratização veio de um interesse de consolidação de poder da burguesia para reerguer a sociedade sobre bases instruídas contra a ignorância e a dominação. Neste modelo, os professores são preparados para atender classes padronizadas, expondo lições nas quais os alunos devem realizar disciplinadamente. O conhecimento difundido nas bases tradicionais de educação tem caráter cumulativo, ou seja, armazenar informações para captar os saberes transmitidos na instituição escolar. Outra característica do modelo tradicional é atribuída ao sujeito em relação a seu processo de aquisição do conhecimento, uma vez que cabe a este apenas memorizar esquemas disponibilizados pelo processo de educação formal.

O modelo tradicional de ensino define-se, portanto, pela transmissão de conhecimentos, com uma metodologia expositiva, conteúdos solidamente estabelecidos e se o sujeito aprendiz, ao fim do processo, for capaz de replicar, reproduzir os conteúdos transmitidos pelo professor, considera-se que a aprendizagem foi bem sucedida (SAVIANI, 1991). Em face disso, a relação professor-aluno baseia-se em autoridade do professor e receptividade dos alunos. Este modelo apresenta a escola como instituição responsável pela preparação moral e intelectual dos alunos para assumir uma posição na sociedade, sendo o modelo rígido e o mesmo para todos, demandando esforço e disciplina.

O levantamento das características do modelo de ensino tradicional aponta para uma reflexão acerca de quais fins teria um indivíduo formado sobre este método. Para tanto, destaca-se a organização da produção, taylorista-fordista, no qual o profissional atua como reprodutor e replicador de tarefas específicas, em que sua formação funciona como uma qualificação para obter o perfil necessário para

ocupar uma posição. O taylorismo-fordismo[18] tinha um perfil fragmentado em que o conhecimento era referente apenas a sua área de atuação, desempenhando uma função especifica em um processo de produção. Esse trabalhador “não necessitava, por isso, de conhecimentos específicos de todo o processo, bastando apenas, ser treinado para aquela determinada função e, assim, sendo facilmente substituído” (HOLANDA, FRERES, GONÇALVES, 2009, p. 125).

Portanto, propõem-se que se verifique o modelo tradicional como inerente à qualificação, uma vez que as bases do modelo apresentam que o conhecimento é rigorosamente selecionado para atender a quantidade e a qualidade da experiência de aprendizagem. E esta aprendizagem especializa o profissional para exercer repetidamente e sistematicamente a função ocupada, o saber-fazer. Cumpre expor as ideias de Ramos (2001) sobre a qualificação:

> O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho (RAMOS, 2001, p.34).

Em contrapartida, é necessário destacar que novas condições passaram a influenciar a organização da produção, da economia, da sociedade e, portanto, da educação. O surgimento de novas tecnologias ofuscou a produção racionalizada, seriada e rígida do taylorismo-fordismo, demandando reformulações quanto à usualidade das tecnologias flexíveis e conhecimentos complexos e multifuncionais, neste contexto que emerge o modelo toyotista. O toyotismo surge exigindo um perfil de trabalhador com formação voltada para multiqualificação, multifuncionalidade, competências e a necessidade da inteligência emocional. Estas condições reforçaram a importância da educação escolar na formação dos trabalhadores em

[18] O binômio taylorismo/fordismo exigia um trabalhador parcelar, fragmentado, que detinha conhecimento somente na sua área de atuação. Como desempenhava apenas uma função específica dentro do processo de produção, esse trabalhador não necessitava, por isso, de conhecimentos específicos de todo o processo, bastando apenas ser treinado para aquela determinada função e, assim, sendo facilmente substituído. Por esse motivo, o termo qualificação era adequado ao perfil do trabalhador exigido por esse modelo, pois esse conceito de qualificação tinha como base a construção de conhecimentos profissionais e era definida pelo saber e pelo saberfazer adquiridos no trabalho (RAMOS, 2001, p. 172).

relação ao preparo e às exigências de flexibilidade, salientando, portanto, a contribuição da educação para o processo econômico-produtivo (SAVIANI, 2007).

Esta tendência tecnológica compreendida nas configurações da produção demandou uma formação que expandisse o tratamento para com o conhecimento e sua utilização. Em face disso, capacidades de julgamento, lógica, pensamento complexo, compreensão, elaboração de esquemas, fomentam o perfil necessário para um mercado em expansão, ou seja, uma força de trabalho educada sob uma ótica construtivista, de mediação e mobilização dos conhecimentos. Portanto, o modelo de educação construtivista pode estabelecer relação para refletir acerca da dinâmica ciência, tecnologia, produção e formação.

O modelo de ensino construtivista é uma postura em relação à aquisição do conhecimento. Desta forma, os saberes não estão acabados ou prontos, mas são construídos na interação com o meio social. Por conta disto, sob a ótica construtivista a aprendizagem é uma construção de cada sujeito, centrado no aprendiz e não no professor. Por outro lado, o papel do professor, neste modelo, é o de mediador e propositor de interação entre o aprendiz e os pares, de modo que problematize e coloque os alunos em conflito com o processo de apropriação do conhecimento (LEÃO, 1999).

O construtivismo se apresentou como oposição ao modelo tradicional, uma vez que tem maior relação com a construção processual. Valoriza, portanto, o método com que se abordam as questões, a ação cognitiva e a espontaneidade nas ações educativas e não mais o conteúdo como epicentro. Assim, discute Saviani (2007),

> Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é o ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.429).

As teorias acerca desta postura de aprender a aprender desenvolveram-se como emergente em uma sociedade de busca por expansão econômica, isto é, uma visão de buscar conhecimentos para si em um ambiente de industrialização e participação social. Neste sentido, o que se faz perceptível é uma reconfiguração

dos direcionamentos pedagógicos, associando-se a valorização de aptidões pessoais, o saber dialogar, o saber negociar, o saber utilizar, a flexibilidade e a adaptabilidade.

O levantamento teórico dos princípios do construtivismo assemelha-se a mobilização dos conhecimentos. Esta mobilização ultrapassa os limites do conceito de qualificação, em que o objetivo é preparar o perfil específico para a ocupação específica, o saber-fazer. Contudo, as transformações no mundo do trabalho, as demandas políticas e econômicas exigiram uma sistematização da formação, uma estratégia de integração entre formação e trabalho, aptidão e a aplicabilidade para as diversas modalidades do conhecimento, a mobilização, o saber-ser (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009). Em face disso, o conceito de competência passou a se tornar o mais plausível para esta categoria de mobilização dos saberes, substituindo o termo qualificação.

O conceito de competência apresentou-se como forma de articulação entre conhecimento e situações concretas de trabalho. Uma vez que condicionantes como mudanças tecnológicas e demandas econômicas inferiram reestruturações nas ações sociais, alterações tanto nas estruturas do trabalho, como também os saberes necessários para sua mobilização. Desse modo, as competências seriam indicadores ou descritores de desempenho, mas considerando que a produção e a qualidade são resultados de uma boa mobilização dos saberes, através de uma dinâmica entre conhecimento e trabalho (VIEIRA; LUZ, 2005).

Atendendo a uma demanda por inovação e flexibilidade, a competência segmentou uma gestão organizacional relacionada a interesses de desempenho e mediação do conhecimento. Com isso, estipula-se que existem conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, ou seja, a mediação dos saberes quando bem executada garante alta produtividade e qualidade (FLEURY; FLEURY, 2004). Desse modo, os espaços educacionais passam a reconhecer que possuem funções que colaboram e promovem a mediação do conhecimento. Surge, assim, a necessidade de conceitualizar a competência com a pedagogia.

> A ‘pedagogia das competências’, somado ainda ao conceito de empregabilidade constituem os conceitos chaves do ideário que norteia a organização dos sistemas educacionais, a formação profissional e a organização dos postos de trabalho na atualidade (SILVA; CUNHA, 2008, p.10).

Finalmente, a próxima seção vem a tratar do idealizador do conceito de Pedagogia das Competências, Philippe Perrenoud. Deste modo, por meio da apresentação das teorias do autor, suas bases e objetivos, pode-se problematizar que caminho tomou a pedagogia, influenciada pela ideologia das competências, considerando os paradigmas contemporâneos de educação.

3.3. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA, SEGUNDO PHILIPPE PERRENOUD

Ao considerar os impactos da categoria competência nas propostas educacionais e nas discussões pedagógicas, o propósito é o de problematizar esse conceito a partir do pensamento de Perrenoud[19]. Segundo Ruas (2012, p. 248),“como uma forma renovada de pensar o papel e a *performance* do trabalho nas organizações”. Philippe Perrenoud (1999), cujos escritos são considerados importantes para a compreensão do discurso de competência e formação pedagógica em diversos países, inclusive no Brasil, é o autor abordado nesta seção. Através da análise teórica deste autor pode-se averiguar quais seriam as contribuições da sua pedagogia da competência, assim como compreender suas influências nas diretrizes e reformas, e as possíveis contradições desta concepção.

A pedagogia das competências é teorizada por Perrenoud (1999), que propõe um receituário das competências que contribui para delinear a atividade docente que, segundo ele, tem como propósito tratar de competências profissionais, privilegiando aquelas que emergem atualmente. Nesse sentido, o autor enfatiza o que está mudando e, portanto, as competências que representam o saber-fazer do professor em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade.

Quanto às bases teóricas do autor, destaca-se a educação como uma proposta de aprender a aprender e mobilizar saberes. Nesse sentido, o ensino

[19]Doutor em Sociologia e Antropologia. Atua nas áreas relacionadas a currículo, práticas pedagógicas e instituições de informação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. É um autor que se tornou grande referência no campo da Educação por ter seus trabalhos desenvolvidos sobre concepções e conceitualizações das competências dos educandos e educadores. Suas ideias sobre a formação de professores e avaliação dos alunos foram muito discutidas e, consequentemente, incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

deveria propor situações que serviriam de recursos a estas situações propostas do aprender a aprender e a mobilizar saberes segundo o autor, funcionariam para desenvolver esquemas de mobilização dos conhecimentos. Portanto, não servindo apenas como técnicas ou comandos, as competências necessitam de postura ativa para utilizar do conhecimento na elaboração e justificação de hipóteses utilizáveis nas situações problema da realidade (PERRENOUD,1999).

O autor também apresenta um discurso em contraponto ao ensino tecnicista. Sua crítica se faz quanto ao fato do modelo tecnicista funcionar apenas para desenvolver conhecimentos fragmentados. Para Perrenoud (1999), o aprendiz não visualiza a articulação entre as disciplinas, as tarefas e possibilidade de estabelecer relações em situações mais complexas. O autor defende que a capacidade de mobilização dos saberes necessária ao aprendiz não pode ser construída dentro de uma perspectiva rígida de ensino, uma vez que as problemáticas se originam das situações complexas do cotidiano.

Para compreender esta mobilização de saberes, Perrenoud (1999) descreve uma concepção de esquema para competência. Neste sentido, a competência não seria um esquema em si, mas a capacidade de elaborar diversos esquemas, ou seja, por meio da competência é possível suscitar probabilidades, estabelecer diagnóstico, aproximar informações e formar uma decisão. Em face disso, para o autor, a competência contribui em todo o processo de apresentação, reflexão, desenvolvimento e resposta para as questões de aprendizagem. Em relação à competência e mobilização, Perrenoud (1999) afirma que elas acrescentam valor de uso de recursos.

> Uma competência pressupõe a existência de *recursos mobilizáveis,* mas não se confunde com eles, pois *acrescenta-se* aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada função complexa. Ela acrescenta o *valor de uso* dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva (PERRENOU,1999, p.28).

Dessa maneira, é possível verificar que a competência atua no direcionamento dos conhecimentos, e, na perspectiva pedagógica, seria encontrar a melhor utilização dos conceitos e estabelecer esquemas nas ações educativas. Contudo, outra análise possível desses conceitos tem evidenciado uma dificuldade no ensino de problematizar esses conhecimentos. Essa dificuldade se mostra, por

exemplo, na falta de criticidade e aprofundamento dos conteúdos que, ensinados sobre modelos específicos, causam no educando apenas uma mobilização mecanizada e não uma preparação para ordenação e significado dos saberes.

Perrenoud (1999) compreende que para uma mobilização eficiente dos saberes é preciso que o indivíduo seja colocado em situação de perceber a capacidade de construção que as situações de ensino devem oferecer. Este ponto de vista sugere a necessidade da inserção do conhecimento científico, ou seja, de métodos que abandonem o senso comum ou a lógica natural (PERRENOUD,1999). Assim, a competência é entendida pelo autor como uma maneira específica e treinada de organizar os conhecimentos de forma complexa.

Ensinar por competências é um processo quanto à maneira de atuar de cada indivíduo. Para Perrenoud (2014), o operador do processo é o individuo, que deverá ser capaz de mobilizar ou aplicar, de maneira eficaz, diferentes funções de um sistema. E este sistema intervém recursos de diversos, como raciocínio, conhecimentos, memorização, evoluções e esquemas de conduta (PERRENOUD, 2014).

O reconhecimento da mobilização dos saberes é considerado por Perrenoud (2014) como um processo complexo, e, portanto, necessita buscar referências de como ocorre metodologicamente esta mobilização na aprendizagem. É possível reconhecer que só existe uma competência estabelecida quando os conhecimentos são mobilizados, superando o momento da reflexão, acionando esquemas já constituídos (Perrenoud, 1999). Isto significa que o profissional, através de uma informação, um esquema, pode conciliar a utilização técnica com a construção cognitiva passível do aprendizado.

Logo o sujeito pode, por meio de uma operação, desenvolver capacidades e reconhecer relações no conhecimento, aplicando-os em outros momentos de necessidade e adaptação. Para melhores esclarecimentos do que seriam esses esquemas constituídos, Perrenoud (1999) busca em outras fontes teóricas e a principal delas foi o formulador do termo *esquemas mentais,* Piaget[20].

[20]Jean Piaget (1896-1980) Psicólogo e Filósofo Suíço, conhecido pelo seu trabalho no campo da inteligência infantil. Passou grande parte da sua carreira profissional com crianças e estudando seu processo de raciocínio, seu trabalho teve grande impacto sobre o campo da Psicologia e Pedagogia (PIAGET, 1983). Os estudos sobre a Teoria Construtivista têm como base as pesquisas de Jean Piaget, um biólogo com preocupações essencialmente epistemológicas, isto é, referentes à Teoria do Conhecimento. Entendendo que era impossível remontar aos primórdios da humanidade e compreender qual foi, de fato, o processo do desenvolvimento cognitivo desde o homem primitivo até

> Ocasionalmente, associam-se os *esquemas* a simples hábitos. De fato, os hábitos são esquemas, simples e rígidos, porém nem todo esquema é um hábito. Em sua concepção piagetiana, o esquema, como *estrutura invariante de uma operação ou de uma ação,* não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de *acomodações menores,* enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. É, em certo sentido, uma *trama* da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação. Assim, um esquema elementar, tal como "beber em um copo", ajusta-se a copos de formas, pesos, volumes e conteúdos diferentes (PERRENOUD, 1999, p.23).

Desse ponto de vista, segundo Perrenoud (1999), estes esquemas seriam adaptações dos conhecimentos interiorizados e suas aplicabilidades nas variedades das situações de trabalho, permitindo ao ser humano mobilizar métodos, informações e regras para que possam resolver qualquer tipo de situação no cotidiano, desenvolvendo, assim, várias operações mentais de alto nível. Mais do que direcionar um saber para uma ação específica, a mobilização pode desenvolver diversos esquemas e diferentes usos para estes saberes. Portanto, nesta ótica, uma competência nunca é permanente ou isolada, pois o indivíduo se confronta com situações diferentes que necessitam de flexibilidade e novas mobilizações e reorganizações de esquemas.

A competência de acordo com Perrenoud (2014) é formada no sujeito como algo que o próprio sujeito deve vivenciar e associar a uma habilidade para assim dar um sentido e reconhecer uma orientação pragmática. Desta forma, o que o sujeito faz é uma construção própria em que individualmente irá organizar a sua estrutura de representações conforme as suas classificações, habilidades e associações que constituirão o campo de aplicação de suas competências.

---

os dias atuais. Piaget voltou-se para o desenvolvimento do indivíduo da espécie humana, do nascimento até a idade adulta. Para explicar como o sujeito constrói conhecimentos, Piaget recorreu à psicologia como campo de pesquisa. Elaborou a teoria psicogenética, na qual mostrou que a criança passa por mudanças qualitativas, denominadas estágios do desenvolvimento. Essas mudanças, descritas por Piaget, vão do estágio inicial de uma inteligência prática (estágio sensório motor) até o pensamento formal, lógico-dedutivo, que tem início a partir da adolescência (estágio das operações formais). Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento, nem como simples registro de percepções e informações. O conhecimento é consequência das ações e das interações do sujeito com o objeto de conhecimento, seja do mundo físico, seja do mundo da cultura. É uma construção que vai sendo elaborada desde a infância (PIAGET, 2002).

> Uma competência, passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em novo componente estável desse inconsciente prático do qual descreve Jean Piaget (PERRENOUD,1999, p. 24).

Dessa forma, a competência pode ser reconhecida em dois estágios diferentes. Em um primeiro momento, a mobilização ocorre de maneira mais lenta, onde o sujeito ainda está desenvolvendo suas percepções e precisa passar por maior reflexão. Ou seja, um maior esforço e maior tempo gasto pelo sujeito para conseguir adaptar-se a função e percebê-la como uma capacidade de agir específica e ampla, uma vez que faz uso do conhecimento para compreensão de outras informações e situações recorrentes.

Em um segundo momento, a competência se apresenta de maneira mais imediata, pois a mobilização de recursos feita pelo sujeito se dá de maneira instantânea, caracterizando-se como uma habilidade. De acordo com Perrenoud (1999), seria justamente no segundo momento que a competência encontraria a sua eficácia. Assim, o autor define em quatro aspectos o significado de competência:

> - As competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
> - Essa mobilização só é pertinente em uma situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la com sintonia com outras, já encontradas;
> - O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subtendidas por esquemas de pensamento que permitem determinadas (mais ou menos consistente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada á situação;
> - As competências profissionais constroem-se em formação, mas também sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000, p.15).

É apresentada, então, de modo específico, a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos para uma boa mobilização. Entretanto, problematizar as questões educativas requer analisar os resultados pedagógicos que a experiência proporciona. Como referido pelo autor, a competência precisa tender para o conhecimento científico, ou seja, maior reflexão metodológica. Porém, o que se observa na educação contemporânea é a disseminação de saberes que produzem competências para situações e tarefas especificas para a produção, afastando uma noção reflexiva e concentrando-se em resultados rápidos e numerosamente positivos (SILVA; CUNHA, 2008). Esta perspectiva de ensino

causa desinteresse por pesquisa e desenvolvimento científico, tornando o educando um replicador do modelo do qual foi instruído.

O ensino é dependente do posicionamento e do reconhecimento que o professor terá da sua função, do seu conteúdo e da sua responsabilidade de transferir conhecimento. Mesmo havendo incertezas e diferenças entre os alunos, o professor não deverá atuar com pressa, no sentido de cumprir tempo e metas, mas sim promover a aquisição de conhecimento baseada nos saberes do professor e no contexto da sala de aula e na sua capacidade de envolver os alunos “globalmente” no processo de aprendizagem (PERRONOUD, 2014).

Outra perspectiva adotada por Perrenoud (1999) diz respeito ao fato de que a competência está, fundamentalmente, relacionada a uma prática social, assim, se estabelecem relações com um conjunto de posturas e práticas que oferece sentido e continuidade ao sujeito em um contexto. Por meio disso, o autor faz referência a uma necessidade de analisar o ensino e a formação em uma perspectiva social, voltada para a realidade. Isto implica compreender que uma competência não é somente voltada para a prática profissional, mas considera a cultura geral, a história construída como referência para uma compreensão social mais ampla. O objetivo do autor não é categorizar a cultura ou a coletividade, pois a competência aparenta ser estreitamente individual, o que se destaca é que as situações complexas da realidade envolvem problemáticas, e as tarefas ou as soluções a encontrar são funções, e estas fazem parte do agir social, pois fazem um sistema funcionar.

Isso significa que, cada sujeito dispõe de um próprio repertório de competências formada em um determinado momento do seu desenvolvimento, dos recursos necessários para o processamento da situação, da sua complexidade e do retorno produzido em relação à experiência vivenciada (PERRENOUD, 2014). Esta compreensão do processamento imediato é o uso da competência a uma situação específica, assim, considera-se que há competência quando o sujeito encontra os meios de enfrentar a situação, que segundo Perrnoud (2014) é através da reflexão, da exploração e da resposta advinda das experiências positivas e negativas vivenciadas.

Para uma significativa aplicação desta proposta de Perrenoud, seria necessária uma perspectiva pedagógica consciente de historicidade e diversidade social, para levantar questões de problematização daquilo que está em pauta, eficiência, qualidade e justiça social. Porém, é pertinente destacar que esta teoria

está atrelada às bases construtivistas, isto é, forte tendência para a interação, espontaneidade e construção social onde o conhecimento histórico e a consciência epistemológica teórica não é foco da pedagogia construtivista.

Neste sentido, a proposta de Perrenoud parece ser contraditória quando analisados os modelos de ensino em um sistema capitalista, uma vez que seria inconveniente uma educação emancipadora, histórico compreendida e socialmente abrangente dentro da lógica dominante do capitalismo (SILVA; CUNHA, 2008). O conhecimento científico, neste sistema, é direcionado para elaborar métodos de transformar, aumentar e dinamizar a produção, não a transformação social, não o interesse por pesquisa histórica ou epistemológica. Em face disso, a educação tem atuado na disseminação das ideias dominantes, que na lógica do capital são as funções mediadas para a reprodução, para o trabalho.

Os desafios que Perrenoud (2002) examina como emergentes para o professor se desdobram em duas vertentes: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. Isto implica visualizar um rearranjo didático e metodológico que corresponda à maior intelectualidade, heterogeneidade e necessidades individuais reconhecidas nos alunos. O autor apresenta um discurso em que evidencia que os professores precisam se tornar atores de um sistema e contribuir para a transformação ativa, mobilizando o máximo de competências quanto for possível e construindo novas competências a curto ou médio prazo. Todavia, esta mobilização e postura aparentam ser duvidosas quanto ao que se espera do professor e o quanto este tem possibilidade de agir individualmente (PERRENOUD, 2002).

Um dos princípios difundidos pela pedagogia das competências é descrita por Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p.131) como “empresários de si mesmos”. Deste modo, surge questões de empregabilidade e empreendedorismo, tão trabalhadas nas questões pedagógicas atuais. Neste contexto, as competências disseminam um discurso de preocupação com o saber-ser profissional para manter-se estável no universo do trabalho. Dentro desta noção de empregabilidade é transferida para os indivíduos a responsabilidade de aprender estratégias e atualizar suas competências para assegurar permanência no trabalho (SILVA; CUNHA, 2008).

Umas das contradições evidentes têm relação com a formação de professores. Isto é, para que a formação dos indivíduos seja conciliada com os

valores, habilidades que o capital precisa, os professores podem estar passando por uma formação conservadora e estratégica, com a responsabilidade de transmitir conhecimentos apenas convenientes ao sistema. O desfecho desta situação repercute, na formação do professor, pois parece não ter mais a função de trabalhar os conhecimentos histórico-sociais da humanidade. Além disso, Holanda, Freres e Gonçalves (2009), discutem a importância de uma educação emancipadora onde se aborda assuntos além da lógica do capital, e também da formação para o trabalho, evidenciando-se uma formação científica com maior interesse de transformação social.

Perrenoud (2002) descreve que, por meio da relação da formação do professor para a sua atuação na formação do aluno, as competências individuais e sociais dos professores são pertinentes com as práticas pedagógicas. Uma vez que essas atuações pedagógicas estarão em concomitância com o ambiente do estabelecimento escolar. O que se nota é que a formação do professor influencia o reconhecimento das suas competências e a classificação de relevância que o mesmo produz. Essa influência estará presente nas suas intervenções e atuações pedagógicas, conforme a concepção de que a competência é identificada no desempenho do trabalhador, neste caso, o professor.

E deste modo, continuamente, a progressão do conhecimento e das competências do aluno e futuro trabalhador estão correlacionadas ao que o professor, no individual, avalia como relevante para o social. Segundo Perrenoud (2002, p. 93), será por meio da avaliação e verificação continua que o professor perceberá a “pertinência e a coerência das abordagens escolhidas, os diversos atores são levados a mobilizar e a desenvolver permanentemente novos saberes”. Nesse contexto, a crítica estabelecida a este modelo denota uma percepção de que as competências classificadas pelo professor serão as que influenciarão os resultados na formação do alunado. Isto é, se o professor não apresentar bom discernimento ético, moral, profissional e principalmente teórico, a formação do aluno será comprometida e marcada por conhecimentos malformados, fragilizados, sem capacidade crítica e de mobilização dos saberes.

Para Perrenoud (1999), existe uma justificativa da necessidade de os professores receberem planejamentos, estruturas de conteúdos e referencial de práticas pedagógicas. Estes recursos devem trabalhar junto com a responsabilidade do professor de mobilizar e implementar bons direcionamentos das práticas, ou seja,

“o poder e o risco de determiná-las” (PERRENOUD, 1999, p.39). Isto porque as competências não devem ser desvinculadas das práticas educacionais, mas servirem para organizar as ações dos profissionais da educação. Para o autor, os professores que não concordam com esta necessidade de relacionar competência e práticas sociais, ficarão limitados a competências disciplinares consagradas, de transmissão de conhecimentos teóricos e métodos, tradicionalistas e rígidas.

Contudo, esta compreensão expõe uma dinâmica contraditória ao que vem ocorrendo no estabelecimento escolar. O planejamento seleciona os conteúdos e ao mesmo tempo delimita as possibilidades de prática, aprofundamento e problematização das experiências de aprendizagem. A crítica que se produz é referente ao que se descreve como conceito de competência, que o próprio Perrenoud (1999) apresenta. O autor compreende como algo que advém do individual para o coletivo e que precisa estar relacionada a projetos e práticas organizadas e apresentadas em exemplos presentes no planejamento escolar. Porém, os professores, mesmo recebendo estes planejamentos como modelos, são cobrados como se fossem normas e objetivos de desempenho. Nesse viés, os direcionamentos metodológicos impedem uma formação consciente de percepção individual e social, tornando as ações dos indivíduos padronizadas e distantes da mobilização dos saberes.

O discurso da competência pedagógica salienta diversos direcionamentos para a prática do professor, para os objetivos da formação escolar e as relações entre educação e produção. Apesar das contradições aqui problematizadas, tornou-se evidente que a discussão quanto às competências adentrou solidamente nos espaços e diretrizes educacionais, e no que diz respeito aos documentos mais atuais, o discurso se apresenta como uma tendência atual de formação.

Em função das propostas de Perrenoud (2002) a formação dos professores e dos alunos, os direcionamentos da educação são reformulados considerando muitas das produções teóricas do autor. Isto implica considerar que a *Pedagogia das competências* de Philippe Perrenoud, foi inserida nas bases curriculares e documentos educacionais e, para compreender os paradigmas contemporâneos, faz-se preciso realizar um estudo de levantamento e aprofundamento do discurso das competências engajadas na educação.

4. O DISCURSO DE COMPETÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990

A chamada “pedagogia das competências” tem seus vínculos com as teorias pedagógicas neoconstrutivistas[21]e também ligadas à tendência do “aprender a aprender”. Tais concepções sugerem o fato de que a ação pedagógica deve reproduzir o ideal do aluno aprendente, de comportamento flexível capaz de se adaptar à realidade, qualquer que seja ela. O pressuposto que essa concepção de educação revela é a de que, para se adaptar, os alunos devem aprender habilidades que lhes permitam acomodação ao meio social, laboral, entre outros.

Ao dotar os indivíduos de comportamentos ditos flexíveis, esse modelo pedagógico, centrados nas competências e não na análise, caiu na preferência das organizações empresariais do setor educativo, uma vez que a formação maximiza eficiência produtiva. Não por acaso, a Gestão do Conhecimento tende a enfatizar a empresa como criadora do conhecimento[22] e não a escola enquanto espaço privilegiado de produção e reprodução de saberes.

É com base nesse entendimento que esse capítulo procura se estruturar: problematiza o discurso da competência nas reformas educacionais brasileira dos anos 1990 e as relações com a educação corporativa cujo modelo procurou reproduzir os ideais de formação do trabalho produtivo. Assim, este capítulo organiza-se com o objetivo de verificar o alinhamento dos projetos educacionais com o setor produtivo a partir da “pedagogia das competências”.

---

[21] Buscavam captar o papel do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego, agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2007).

[22]HirotakaTkeuchi e IkujiroNonaka (2008), em *Gestão do conhecimento* afirmaram que quando os mercados se transformam, as tecnologias proliferam, os competidores multiplicam-se e os produtos tornam-se obsoletos quase do dia para a noite, as empresas bem-sucedidas são as que criam consistentemente novos conhecimentos, disseminam-no amplamente pela organização e o incorporam rapidamente em novas tecnologias. Essas atividades, segundo esses autores, definem a empresa criadora do conhecimento.

4.1. A PEDAGOGIA CORPORATIVA NO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A *pedagogia das competências* surgiu no contexto de reformas econômicas, sociais e também educacionais. Expressão desse acontecimento pode ser compreendida nas reformas para a educação no final do século XX e início do século XXI. Elas estavam relacionadas com o mundo da produção, que incorporou um tipo de educação que pode ser chamada decorporativa, conforme as considerações elaboradas nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa.

Uma vez que o discurso de competência adentrou no espaço educacional, essa pode ser vislumbrada nos documentos de base, isto é, nas propostas e reformas educacionais. Deste modo, para obter informações quanto ao discurso da competência na educação, cabe investigar os documentos principais que definiram as bases educacionais, isto é, o Plano Nacional Curricular (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para encontrar a aplicação do discurso de competência e de quais formas se apropriaram das bases teóricas do conceito de competência, aplicando-o em reformas e propostas para a ação da educação.

Como primeiro documento a ser analisado, destaca-se o *Plano Decenal de Educação para Todos*[23], de 1993, coordenado pelo Ministério da Educação. Entre as metas do referido plano, constava a situação do ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo, com a produção e indicação de instrumentos para a implementação do plano (BRASIL, 1993). O plano foi uma resposta às propostas do Banco Mundial, em virtude das imposições que essa instituição aborda em face do projeto que pretendia desenvolver o país rumo à globalização econômica.

Em face disso, as diretrizes políticas do plano foram elaboradas como proposta de recuperação do ensino fundamental e, por meio de negociação com o Banco Mundial, o Estado assumiu compromisso quanto à orientação de ações educativas em favor da equidade, qualidade e contínuo aprimoramento. Esta negociação envolveu a obrigação do Estado com a elaboração de parâmetros no

[23]Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

setor curricular do ensino obrigatório e a emancipação da educação para todos (BRASIL, 1997).

Esta condição é marcada principalmente pelo direcionamento de verba privada (Banco Mundial) para a educação básica (pública), empréstimo em troca de resultados positivos dos sistemas escolares, avaliados constantemente por parâmetros internacionais. Neste sentido, o Estado passa a ser o instrumento privilegiado de interlocução dos interesses internacionais e nacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014). Deste modo, se desenvolve um sistema educacional orientado pela busca de resultados, aliado aos objetivos internacionais do Banco Mundial de ajustes estruturais de países periféricos, controle de *déficit* e reorganização do eixo econômico. As orientações presentes no direcionamento do plano permeiam o âmbito neoliberal

> No Brasil, a implementação da política estatal neoliberal teve seu auge nos anos de 1990 [...] que promoveu uma ampla reforma no Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País para torná-lo competitivo no mercado internacional. Foi com esse objetivo que o governo FHC se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômica e, desse modo, implementou várias medidas com intuito de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura de mercado para a entrada de investimentos transnacionais (MARONEZEI; LARA, 2009, p. 3283).

A crítica a essa concepção mostra que as opções politicamente realizadas desvalorizavam aspectos sociais, isto é, uma educação que privilegiava uma formação integral para priorizar uma educação voltada para os interesses econômicos. Desta forma, as estratégias apontadas pelo Plano e pelo Banco Mundial estavam centralizadas mais em organização econômica em escala global do que considerar os agentes da educação, ou seja, os profissionais e os alunos em formação.

> Embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo de enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial (SAVIANI, 2008, p.183).

O discurso realizado era, portanto, de uma estratégia que possibilite maior acesso à escola, melhor formação e a garantia de que o aluno, ao acessar a escola, não seja mais analfabeto. Porém, a estratégia vigente no Plano parece não esclarecer a funcionalidade pedagógica no sentido de mediação e mobilização dos saberes. Portanto, parece contraditório que a permanência do aluno na escola é uma garantia à alfabetização, uma vez que se desconsidera os direcionamentos pedagógicos que tinham a preocupação com a aprendizagem.

Além do mais, o Plano destaca as funções da etapa do pré-escolar e dos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL,1993), isto porque o documento apresentava um conjunto de diretrizes que buscava recuperar a escola fundamental, apresentando o ensino fundamental como sinônimo da educação básica. Por meio da análise do Plano Decenal de Educação, duas características no discurso de competência podem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, a universalização do ensino, apresentada como necessidade de adequação do Estado como agente capacitado para cumprir com as demandas e resultados internacionalmente reconhecidos. Em segundo lugar, a flexibilização, isto é, a capacidade de reconhecer a continuidade das mudanças e preparar-se para responder com prontidão aos novos padrões estabelecidos (BRASIL, 1993).

Os objetivos vinculados ao Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental (MENEZES; SANTOS, 2011). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a apresentação sobre a educação e seu significado se faz por meio do entendimento de que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, conforme o Título I “Da Educação”, no artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, sp).

Contudo, apesar das descrições apresentadas nos documentos, a partir de uma perspectiva crítica é possível analisar uma vertente contrária à da educação defendida pelos referidos documentos. Neste sentido, a aproximação social mostra uma educação que forma para a utilidade, mais precisamente, a formação preparadora para o trabalho e para preencher as lacunas da produção. Saviani

(2008) indaga que esta apresentação e este objetivo para a educação ressalvam que a escola é formalizada para um processo de ensino, sem pesquisa, e dinâmico de acesso às informações que revelam a produção de um sujeito aprendiz para o trabalho.

Ao considerar a vertente crítica, considera-se que a educação atribui ao social o papel de desenvolver nos sujeitos uma conivência exponencial, isto é, elevar o alcance social quanto aos princípios do trabalho. Este papel da educação parece ser estratégico, uma vez que comporta um determinado produto para a educação desenvolver. Bourdieu (2015), um crítico da educação reprodutivista, em outro momento histórico, destacou que a educação não pode ser um terreno comum, mas um lugar de discussão de problemas.

> O que os indivíduos devem à escola sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos, de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns (BOURDIEU, 2015, p.207).

O que é possível reconhecer nas descrições apresentadas na LDB (BRASIL 1996), no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) e na própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) é o fato de que o processo educacional, o processo de ensino aprendizagem, deveria estar acessível para todos e garantindo a formação do aluno para as suas ações sociais, como o trabalho. Mas não exclusivamente.

Neste propósito, o que se obtém é uma formação generalista, que ao ter um currículo com conhecimentos mínimos repercute numa padronização de saberes. Ou, como analisa Saviani (2008), esses planos educacionais desenvolvidos pelo Ministério da Educação são sistematizações e definições de metas e propostas da organização escolar e para a estruturação da proposta educacional no país, são apresentados à comunidade escolar, com uma pseudo consideração quanto a real condição de ensino aprendizagem da escola.

Nesse sentido, o valor social da escola parece minimizar a resolução de problemas de interesse capitalista, portanto, ao contrário de apropriação científica, crítica, forma-se modelos de segmento técnico. A escola perde sua condição humanizadora epistemológica e problematizadora de situações socialmente importantes na medida em que concentra o conhecimento apenas nos interesses de

capital. O Plano Decenal de Educação Para Todos, portanto, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, sp).

Mas quais estudos posteriores? O texto parece não oferecer componentes claros que possam responder a esse questionamento. Se a formação é direcionada para atender demandas referentes ao trabalho, estudos posteriores podem indicar formação continuada no sentido de adequar-se sempre aos novos instrumentos tecnológicos. Em 1997, quando foi apresentado o Plano Nacional da Educação (PNE), também desenvolvido pelo Ministério da Educação, é possível reconhecera importância da participação da comunidade escolar para o funcionamento de uma educação de qualidade.

Esta participação passa a ser solicitada de maneira voluntária e necessária para as funções da escola que, em síntese, incorpora as da produção. Segundo Saviani (2008), solicita-se a participação da comunidade com o propósito de manutenção, quer da parte física quer da administração da escola, mas não na produção de saberes para além dos práticos e úteis.

> Essa meta expressa a orientação da política do MEC evidenciada com toda a clareza no folheto publicitário da campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola”, em que se apela às empresas e cidadão, individualmente, que doem livros, jornais, revistas, máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores, impressoras, equipamentos de esporte e realizem gratuitamente palestras, seminários, cursos de atualização, trabalho administrativo na escola e aulas de reforço (SAVIANI, 2008, p. 188).

A proposta apresentada busca claramente desenvolver um ideário da participação social nas questões escolares, mas não necessariamente a produção de saberes a partir dessa participação. No plano de 1997, evidencia-se as funções da universidade, já que o plano de 1993 procurou estabelecer relações de qualidade com o ensino fundamental. Saviani (2008) apresenta que o PNE tinha em suas entrelinhas propostas de provocar um acesso a um maior número de jovens no ensino superior, mas o mesmo estaria dividido em dois tipos de universidade: a de ensino e a de pesquisa.

As universidades para o ensino ou os chamados centros universitários oferecem cursos de ensino superior para a formação, em alguns casos em menor

tempo, sem o propósito de formar para a pesquisa. Focando-se em cursos pós-secundários para absorver a maioria do alunado. Já as universidades com foco na pesquisa limitam-se a poucos centros de excelência, mantidos diretamente ou subsidiadas com recursos públicos (SAVIANI, 2008).

Os centros universitários, que absorveram o papel de ensino, são instituições públicas, semipúblicas e privadas com ou sem fins lucrativos, tinham o intuito de serem espaços de acesso a uma maior gama de alunos para que ao final de dez anos houvesse um maior número de formados em cursos de ensino superior no Brasil.

> A partir de 1990, a "racionalidade financeira" é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional (SAVIANI, 2008, p. 197).

Por meio desse discurso é possível reconhecer que os planos, as estratégias e as próprias políticas educacionais, viabilizadas pelo Ministério da Educação, comportam sistematizações advindas de avaliações e métricas internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO. Destaca-se ainda que em alguns casos a aprovação das análises sobre os objetivos ou os propósitos educacionais no Brasil ocorreu com a mediação destas organizações internacionais e foram associadas a questões econômicas.

Esta associação de propósitos educacionais a interesses econômicos cria um elo de análise para refletir acerca de interesses puramente estatísticos, ou seja, o direcionamento de educação para um registro numérico. Considera-se uma atenção para o enfoque funcional da formação nos objetivos políticos e econômicos, consequentemente aproximando o social da demanda estatal da eficácia (ARROYO,2012).

Nesta perspectiva de educação e constituições formuladoras, nota-se que as diretrizes de base citadas, o Plano Decenal de Educação de 1993 e a Constituição Federal de 1988estão direcionadas mais para o lócus da visibilidade do direito ao acesso à educação, centrada na prática escolar, produção e plano de carreira (ARROYO, 2012). Estas reformulações ou acertos coincidem com os interesses de garantir o cumprimento de demandas, tanto de aproximação de concordância da comunidade quanto de aprovação nas estatísticas mundiais da educação como proposta social e emancipatória.

Com base no exposto, é possível compreender que o discurso da competência ganhou visibilidade nos documentos e políticas educacionais ou nos planos educacionais nos anos 90, aproximando-se implicitamente no modo como a educação é definida, significada, regida e fundamentada. Isto implica compreender que o discurso de competências, no âmbito escolar, é inerente aos princípios de um modelo em crescente visibilidade, dito como promissor e em consonância com as necessidades políticas e econômicas.

Deste modo, a percepção do conceito de competência referencia as formulações constitucionais para a formação do professor e sua atuação, perfil e capacitação do aluno e o estabelecimento de um profissional flexível e consciente da importância da educação como fundamental para o trabalho e o plano de vida (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009). No documento da Conferência Mundial de Educação para Todos, apresentado na Tailândia em 1990, e que serviu como base das descrições dos planos para a educação brasileira, destaca-se pelo uso de terminologias voltadas a compreensão da competência vinculada ao contexto da educação. A aplicação de termos como habilidades, potencialidades, tomada de decisão, utilizados no contexto do documento, faz-se presente com o propósito de evidenciar a necessidade de um profissional competente para atuar no planejamento e nas estratégias educacionais.

> Artigo 1º – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (UNESCO, 1998, p.3)

Assim, o texto apresenta um posicionamento e uma imposição de qualidade para a educação por meio das experiências e competências de quem planeja e organiza os planos educacionais. Essa opção repercutiu na definição das capacidades do indivíduo, orientadas para a eficácia de uma educação competente. Contudo, esta posição corre o risco de servir como um indicador de generalização, uma vez que, caso não seja promovido um gerenciamento correto dos

planejamentos educacionais, acarretará no segmento geral de um projeto mal estruturado.

Essa perspectiva apresenta um discurso contido na seção 3, sobre “Prestar Apoio Contínuo e de Longo Prazo às Ações Nacionais e Regionais (Continentais, Subcontinentais e Intercontinentais)”. O texto indica que, para haver uma inovação, uma organização e uma sistematização de planos e metas educacionais, existem alguns indicadores e orientações do que o país necessita prover, a exemplo da pesquisa, planejamento e experiência em inovações.

> Formação de capacidades para pesquisa. Planejamento e a experimentação de inovações em pequena escala. O êxito das atividades de Educação para Todos dependerá fundamentalmente da capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais. Para isso, será indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações, tanto quanto pela disponibilidade de competentes planejadores educacionais (UNICEF, 1990, sp).

A especificidade contida na proposta aparenta ser o direcionamento da gestão educacional para cada nação, isto é, a responsabilidade de usar de uma base sólida e adaptá-la com as condições inerentes aos diversos contextos, legitimando a estrutura social. Nota-se, assim, que a competência é uma variável que o gestor, aquele indivíduo que irá promover as discussões e planificar as ações da União para a qualidade da educação, é o que deverá ter formação e capacidade para gerar as reformas educacionais.

O reconhecimento se faz, no contexto brasileiro, por conta do Ministério da Educação, que assume, planifica e externaliza as orientações dadas pelas agências internacionais ao contexto educacional do país. Neste sentido, observa-se que a busca é por uma construção de acesso para a educação, fazendo com que docentes e discentes se reconheçam pertencentes ao processo de ensino aprendizagem e na promoção do desenvolvimento do aprendiz. Conforme avalia Evangelista (2012, p. 44), a ação é voltada para que a formação docente aconteça de modo a disseminar a ideia “de reconverter instituições e cursos de formação tendo em vista adequá-los à produção de docentes consentâneos com a reconversão do trabalhador”.

Cabe à União assumir a responsabilidade de melhorar a formação do docente, para qualificar melhor o processo de aprendizagem do aluno. Nesse pressuposto, identifica-se que a responsabilidade de melhorara qualificação da

formação docente seria o papel das instituições, para preparar os profissionais para assumir a função de mediação das novas demandas de formação discente. Contudo, o que prevalece é uma ação de cobrança para que o docente requalifique-se em suas atuações pedagógicas, ou seja, dentro da própria sala de aula e não em um espaço de formação.

> Para que o país volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (MEC, 1993, p. 19).

Com efeito, a eficiência da proposta demanda, como escrito, novos critérios de planejamento educativo e geração de oportunidades educacionais diferenciadas. Logo, a primeira mobilização deveria ocorrer nos espaços de formação, onde os docentes formados adquiririam as competências e compreenderiam com maior propriedade o seu papel frente à formação dos discentes. A estratégia apresentada no plano governamental é de aproximar a escola para a formação do cidadão, com enfoque em um docente qualificado para possibilitar que o conteúdo escolar seja aplicável em sua atuação profissional e nas tarefas do trabalhador. De acordo com Evangelista (2012), essa estratégia é uma tentativa de associar a área educacional à responsabilidade pela crise econômica e social.

> Perguntava-se: como formar o novo trabalhador, flexível e compatível com as novas demandas econômicas, se a escola só pode contar com o “velho” professor? A resposta é linear: para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor (EVANGELISTA, 2012, p. 44).

Deste modo, é possível reconhecer que as competências educacionais foram reproduzidas na formação do docente, pois cabe ao profissional da educação ter capacidades para formar ao aluno. O discurso advém da Conferência e retifica-se no Plano de 1993, explicitando que no princípio dos anos 90 o docente é o responsável pela formação do cidadão e pelas condições deste empregar-se e atuar corretamente na sociedade.

O que se obtém, conforme aborda Evangelista (2012), é um problema referente à produção de conhecimento atribuída à gestão, ou seja, o conhecimento é avaliado, e até mesmo visualizado na instituição educacional, como produção de resultado, aplicação, uso e solução. Então, “ao subordinar a formação do intelectual da educação à do gestor, delimita-se o campo da pesquisa – sobre a prática pedagógica-, fechando seu escopo” (EVANGELISTA, 2012, p.45). Em detrimento disso, a reconversão do professor é a reconversão de sua postura, em outras palavras, com o discurso de que é o indivíduo que irá reger as estratégias, as metas e os planos educacionais de sua prática, precisando criar ou encontrar em algum lugar, que não na formação, as competências para promover uma educação de qualidade e congruente com as necessidades de aprendizagem.

As reformas educacionais, segundo as análises de Shiroma e Evangelista (2003),elegeram a profissão docente como o pivô das mudanças que se pretendia no país, definindo o fato de que o docente ou o formar-se docente era a exposição de um conhecimento especializado para garantir as decisões quanto a como se aprende, o que se ensina, e as formas da organização escolar possibilitarem a aprendizagem.

O docente não é movido por ações técnicas, mas sim com senso e acordos educacionais estáveis e democráticos, evidenciando que os educadores são reformadores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Esta concepção expõe uma visão construtivista de educação, característica da competência, onde a ação pedagógica acontece enquanto se observa e encontra caminhos de adaptação e mobilização dos saberes inovadores na prática profissional. Com efeito, a valorização docente parece ligada a propensão do docente em se autorregular, de gerir seu aprendizado e o dos outros, aumentando certamente sua responsabilidade quanto ao sucesso ou fracasso da formação de seus alunos.

Em concordância com a valorização docente, Moreira e Macedo (2001) refletiram sobre a intenção de ajudar o professorado a alcançar padrões mínimos de competência. Estes padrões, atrelados às perspectivas políticas de educação discorrem sobre as necessidades do ensino e do mercado de trabalho específicos de cada país, porém, atendendo a certas tendências internacionais. Este discurso é referenciado por uma explosão da competitividade, a qual os países em desenvolvimento precisam lidar para sustentarem-se como crescentes, demandando

assim a formação de profissionais com competências condizentes as necessidades de mercado.

A discussão acerca da objetivação profissional e os interesses políticos levam à situação de que estas reformas na configuração de um sistema, no caso as reformas educacionais, têm objetivos mais abrangentes. À medida que o modelo de professor esperado neste contexto de competências é a de um sujeito mobilizador de saberes, capaz de “exercer liderança e empregar adequadamente habilidades de comunicação” (MOREIRA; MACEDO, 2001, p.120), nota-se a referência de um profissional mais ligado ao mundo produtivo, que busca disparar em seus alunos a mesma percepção produtiva centrada na competência, aproximando-se de um pensamento empreendedor.

Neste sentido, o conceito apresentado pelos referidos autores pode ser relacionado a uma forte capacidade que a escola tem de transmitir não só os conhecimentos necessários ao sujeito em formação sejam estes técnicos ou práticos, mas também toda a ideologia presente em um discurso intencional e sistemático.

Desse modo, é possível inferir que a escola é um ambiente estratégico de capacitação e organização do pensamento social, concomitantemente relacionada às configurações do sistema. Deste modo, a educação inclina-se para interesses de mercado, como escreve Saviani (2013, p.97), “dotada de valor econômico próprio, sendo considerada como um bem de produção”. Vislumbra-se um ideário produtivista no que diz respeito à educação.

Neste ponto, as relações entre os enfoques curriculares da educação e os enfoques de preparação para o trabalho aproximam-se. Esta aproximação abrange a prática do professor, a formação do aluno, os objetivos políticos, resultados e desempenho, os índices internacionais, todos estes no eixo do discurso das competências, atendendo a ordem de manutenção e sustentabilidade de toda uma ideologia (SAVIANI, 2013).

Contudo, destaca-se, então, que a inserção das competências na educação escolar tenciona a consideração dos indivíduos como trabalhadores, cidadãos, dentro de uma sociedade objetivamente produtiva (SAVIANI, 2007). Neste contexto de ensino, o conhecimento atende a situações determinadas, permitindo flexibilidade e constância, maximizando a eficiência, produção e, portanto, a participação social do indivíduo.

Assim, visualiza-se o contexto de uma “educação corporativa”, interligada ao trabalho, não mais interessada em formar um sujeito qualificado especificamente para uma função, mas um sujeito flexivelmente competente, articulador que pode contribuir com a organização e seus interesses. O discurso da competência entra na educação, apegando-se ao que Saviani (2007, p.437) analisa como “a busca da qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia corporativa”, e isto implica compreender que esta visualização de qualidade do produto agora transborda das empresas e transmite para a escola, obtendo-se uma intercalação entre o ideário escolar e o ideário empresarial.

Neste contexto, é possível verificar que o próprio texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) contém um discurso voltado para a educação corporativa com o intuito de relacionar educação e trabalho. Deste modo, é possível verificar que no contexto da lei que rege as políticas nacionais de educação, quer do setor público quer do setor privado, o sentido explicitado para a educação foca-se no social e vincula-se a formação para o trabalho.

Já quanto à especificidade da terminologia e do significado das competências para a formação e atuação dos cidadãos inseridos no contexto educacional, destaca-se que o documento regido pelo Ministério da Educação no período dos anos 90, apresenta um discurso de formação para o trabalho e também da necessidade de um ensino técnico e tecnológico. Conforme o Capítulo II da LDB (BRASIL, 1996) sobre a educação básica, as competências são meios de definir se um aluno, em processo de aprendizagem, alcançou os critérios de avaliação.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2005, p. 14).

Quanto à compreensão do que vem a ser a educação empresarial, bem como a verificação de elos com a educação escolar, permeia analisar os objetivos de uma formação que contempla a uma mobilização de que a educação é trabalhar com recursos humanos. Quando a prioridade é a gestão, o investimento, a busca por agregar valor ao produto a ser entregue, no caso da escola, é o sujeito preparado para a ação ativa na sociedade. Nesta perspectiva, os direcionamentos da educação apontam para uma visualização aprofundada da educação dentro do

trabalho, sendo possível relacioná-la ao que as organizações chamam de “Educação Corporativa”.

> A educação corporativa permite a formação de profissionais munidos de conhecimentos que podem ser aplicados de forma a oferecer retorno ao negócio. É uma maneira eficaz de produzir, armazenar e de transformar a organização em um local de aprendizagem contínua (CARVALHO, 2015, p.60).

Este discurso atribui importância à educação profissional, ou seja, as organizações passam a visualizar a formação do trabalhador como fonte de melhor eficiência para a produção. Esta noção pode ser reconhecida nos apontamentos de Shiroma e Evangelista (2014), onde a escola tem colocação estratégica aos interesses internacionais do capital e competitividade, inserindo aos direcionamentos da escola o ideal de disseminação de um conceito de mais-valia. Assim, o maior aproveitamento deste espaço como promoção de conhecimentos que dizem respeito à postura e mobilização no emprego.

A argumentação central das reformas educacionais expõe que há uma intenção de adequar à educação as demandas do contexto social. Isto pode ser verificado na descrição do relatório da UNESCO, nos anos 90, disseminando ideias de uma educação que proporcione “cidadania ativa”. Essa concepção aproxima a educação aos objetivos de empreendedorismo, competitividade e colaboração, ou seja, trazendo para o público a possibilidade de verificar a educação como a sustentabilidade da participação na construção social. Todas estas reformulações objetivam transmitir politicamente o que seria o sentido da educação e da escola (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Conforme descrito no §2º, do Artigo 1º, sobre a definição da educação na LDB, já referenciado nesta seção, destaca-se que no Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no artigo 3ª, apresenta-se (BRASIL, 1996, sp) a descrição de que existe uma “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Logo, o docente deveria ter um papel que vinculasse às suas práticas pedagógicas uma formação que possibilitasse ao aluno reconhecer sua aprendizagem relacionada a questões sociais, de ensino e profissional.

Por meio do discurso de competência presente no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993, p. 28), de que a educação deveria ser desenvolvida com enfoque nas relações sociais e não necessariamente nas questões de conteúdo, apresentou-se a preocupação quanto à falha que a escola tinha do não incentivar o

desenvolvimento das competências do aluno e do professor no contexto educacional. Tal discurso considera que um dos obstáculos da Educação Básica no Brasil, nos anos 90, era a errônea atuação sobre desenvolvimento de competências, além de:

> Omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos e na definição dos segmentos a serem prioritariamente atendidos. Em síntese, o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais (BRASIL, 1993, p. 28).

Desta forma, a função da educação na sociedade é justificar as desigualdades geradas pelo capital, produzir consenso e conformidade na classe trabalhadora, já que a educação acredita ser de sua responsabilidade a busca pelos meios do sujeito sair da condição de miséria em que se encontra e fornecer competências necessárias ao processo de produção, ao trabalho, à recompensa (salário).

Esta descrição de competência é apresentada também por Frigotto; Ciavatta; Ramos (2009), onde a escola assume a função de atribuir ao indivíduo um conhecimento que repercute na sua empregabilidade e que o desemprego ou a miséria são consequências da falta de competências do próprio indivíduo. Segundo os autores, a empregabilidade é destacada na relação com a competência por ser definida como um conceito composto por um conjunto de competências que comprovam ou são desenvolvidas para atuar e realizar as tarefas em uma organização. Ou seja, perpassa a questão do emprego e aborda a situação do indivíduo, caracterizando seus potenciais, suas habilidades e capacidades de desempenhar as funções do trabalho, as relações sociais e os conhecimentos que o trabalhador possui e apresenta na sua atuação (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009).

Com efeito, a escola deverá promover uma formação que possibilite ao indivíduo um reconhecimento sobre si e sobre seu conhecimento, condizendo com a descrição das políticas nacionais e os planos para a educação de enfocar as relações entre social e educação. Mesmo sendo uma repetição de informações sobre o papel e a função da escola, conforme descreve Carvalho (2001), apesar do discurso pedagógico estar relacionado à necessidade de desenvolver o aluno de modo integral, reflexivo e crítico, nota-se que a sistematização das políticas e planos

remete à “transmissão de um corpo de conhecimentos, deslocando a ênfase da ação educativa para o desenvolvimento do pensamento crítico, da experimentação individual ou da resolução de problemas” (CARVALHO, 2001, p. 160).

No que diz respeito à competência, os planos nacionais para a educação enfatizam-na como um elemento que deve pertencer à formação do professor e do aluno, mas com uma propositiva de mercado de trabalho. Forma-se com foco também para a educação profissional em três níveis diferentes e que aportam processos distintos.

> Art. 3o A educação profissional compreende os seguintes níveis:
> I – Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II – Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
> III – Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1996, sp).

Em diferentes momentos da discrição do documento, é verificado que o currículo e a formação são apresentados para as organizações educacionais no propósito de ser responsável por uma sistematização para habilidades e competências conforme conteúdos, disciplinas e área profissional. Segundo o Decreto n 2.208, de 17 de abril de 1997, no artigo 7, descreveu-se que:

> O perfil de competências considerados como necessárias na elaboração das diretrizes curriculares precisa ser uma consequência das necessidades definidas pelos formadores (professores), pela sociedade, empresários e trabalhadores (BRASIL, 1997).

A referida proposta está em consonância como pensamento de Perrenoud (1999), quando estimula a formação profissionalizante, cujo propósito é o de preparar o indivíduo para a realização de tarefas que envolverão a prática com as situações de trabalho. Apesar das especificidades de cada situação, os profissionais poderão ser formados para dominar as competências mais genéricas no sentido de se adaptar a situações passíveis de mudanças constantes. Trata-se do princípio da

transposição didática[24] na formação profissional, no sentido de que não basta apenas aprender um conteúdo, mas saber aplicá-lo.

Esta perspectiva parece conter a percepção de uma educação mais vinculada ao sistema empreendedor, que visualiza o conhecimento como recurso indispensável para a produção e as ações no trabalho e manutenção da formação. O que os documentos educacionais e a proposta de Perrenoud parecem enfatizar é o deslocamento da educação para um tipo de formação que atende às necessidades mercadológicas.

As políticas educacionais tendem, portanto, a comparecer para responder às demandas e pautas econômicas, o que nos leva a compreender que a formação se move com interesses definidos. A valorização dos saberes práticos ganha maior relevância em relação aos saberes que não contemplam esse aspecto. Por isso, as políticas educacionais manifestam uma opção teórica – nesse caso a do "aprender a aprender"– como saída pedagógica para o que se considera fracasso escolar.

4.2. A EDUCAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Face ao cenário econômico mundial, caracterizado por uma grande competitividade entre as organizações, a maximização de recursos materiais com o mínimo de custos possíveis vem sendo discutido e defendido há algum tempo por grandes profissionais e teóricos da área. A ênfase colocada nos recursos materiais não tem sentido se a organização não discute também a importância da gestão do capital intelectual que ela possui.

Para muitos estudiosos, é o capital intelectual o ponto de maior relevância para o sucesso. A Gestão do Conhecimento enfatiza exatamente a valorização do capital humano da instituição ou empresa e como esta pode administrá-lo, visando seu próprio benefício (EMYDIO; ROCHA, 2012).

A Gestão do Conhecimento é apresentada como ponto de discussão em uma perspectiva de gerir o capital intelectual dentro das organizações. A inserção da Gestão do Conhecimento nas organizações deve compreender um conjunto de diretrizes e recomendações básicas que "influenciam diretamente a riqueza do

[24]Transposição didática significa o movimento do saber erudito (aqueles descobertos por cientistas) para o saber ensinar (didática), e por meio deste para o saber ensinado – *"DU savoir savantausavoir enseigné"* (CHEVELLARD, 1985).

mercado de conhecimentos de uma empresa, que pode ser avaliado por abordagens que buscam mensurar estrategicamente a aprendizagem e o conhecimento" (SILVA, 2004, p. 144).

A Gestão do Conhecimento está relacionada com o processo de aquisição, acumulação, partilha, transformação, inovação, integração e difusão do conhecimento, que é absorvido pela escola por meio da liderança escolar, a cultura organizacional, a tecnologia da informação e a gestão da performance (ZHAO, 2010).

Segundo Zhao (2010) e Cheng (2013), a Gestão do Conhecimento em contexto educacional é a gestão sistematizada e aplicada na escola em relação aos ativos de conhecimento tangíveis e intangíveis, incluindo a ciência e a tecnologia, e promove a aquisição e partilha do conhecimento entre os professores e a equipe administrativa.

A questão problema deste modelo parece ser a proximidade da gestão administrativa empresarial e a administração escolar. Ao refletir sobre os interesses de capital para coma produção, o lucro, a competitividade, a formação, discute-se também o foco de ascensão organizacional. Segundo Oliveira, Morais e Dourado (2009), este olhar da escola e a empresa advém da visualidade dos problemas da escola como meramente administrativos.

A solução poderia ser implantar técnicas e métodos desenvolvidos pelas teorias administrativas. No entanto, esta perspectiva pressupõe uma generalização em relação ao papel das instituições, equiparando empresa e escola. Quer dizer, ao entender os problemas escolares como falhas administrativas, a solução dos problemas estaria focada em resoluções administrativas para a educação.

A escola é uma instituição social dotada de especificidades e, como tal, sua administração deve ser diferenciada da administração empresarial. A natureza do processo pedagógico da escola impossibilita a generalização do modo de produção autenticamente capitalista, uma vez que o estudante é ao mesmo tempo objeto (beneficiário, estando presente no ato da produção) e sujeito do ato educativo, já que participa ativamente da ação pedagógica.

Nesse sentido, administrar uma escola não pode resumir-se na aplicação dos métodos, das técnicas e dos princípios utilizados nas empresas, devido a sua especificidade e aos fins que se propõe alcançar. Nesse contexto, Paro (1996, p. 7) sinaliza que se considerarmos que a administração implica a "utilização racional de

recursos, para a realização de fins determinados", a administração da escola "exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394-96) menciona a preferência pelo modelo democrático e participativo da administração escolar. O artigo terceiro, inciso VIII da LDB, sobre os princípios do ensino no Brasil alude à "gestão democrática do ensino público". Essa gestão democrática, como prevê o artigo 14, deve ter por base a participação tanto dos profissionais da educação quanto da comunidade. Portanto, uma comunicação eficaz e eficiente dentro das instituições educacionais é de suma importância (BRASIL, 1996).

> O conceito de Gestão Escolar, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para fim de melhor entendimento, costuma-se classificar a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa (SANTOS, 2006, p. 130).

Promover a democratização da gestão escolar significa, antes de tudo, estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual ela está inserida. Significa também repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de eliminar os controles formais e incentivar a sua autonomia, participação e descentralização, constituindo-se em instrumentos de uma nova cidadania.

Desta forma, a compreensão do gestor escolar deve estar de acordo com as demandas sociais e com os desafios que a escola enfrenta no cotidiano da comunidade para que a vivência escolar seja competente e qualificada. A qualidade da gestão educacional tem reflexos diretos no desempenho de docentes, técnicos e alunos, com benefícios significativos para as comunidades e a sociedade.

Neste sentido, a combinação entre a Gestão do Conhecimento e a Educação refere-se às relações entre práticas de *know- how*[25], boa intuição e a efetivação de teorias sobre a Gestão do Conhecimento (PETRIDES; NODINE, 2003). A Gestão do Conhecimento na Educação, segundo Petrides e Nodine (2003), supre a estruturação adequada para a implementação de práticas de avaliação, conforme uma gestão de informação efetiva. Os autores avaliam ainda que

[25]O *Know- how*é a habilidade e experiência acumuladas que permitem a uma pessoa fazer algo eficientemente (VonHippel, 1988), e as empresas devem desenvolver meios pelos quais o Know-how deve ser aprendido e adquirindo ao longo do tempo(FLEURY; OLIVEIRA Jr, 2012).

compreender como as organizações promovem suas políticas e práticas educacionais, auxilia aos atores da organização para partilhar e gerir conhecimento. A Gestão do Conhecimento, posteriormente, aprofunda questões de gerenciamento intelectual que, de modo estratégico, objetiva causar melhoras no direcionamento dos saberes do grupo organizacional.

Segundo os autores, a Gestão do Conhecimento na educação é verdadeiramente uma ação de esforço contínuo. Reconhece-se por meio das práticas de informação e das estratégias de aprendizagem da organização educacional. Em face disso, parece conveniente aderir às técnicas administrativas para melhor gerir a educação escolar, principalmente nos direcionamentos estratégicos de grupos e informações. Entretanto, é preciso averiguar em quê ponto esta adesão é bem estudada e desenvolvida.

O nível mais básico da Gestão do Conhecimento pode ser um conjunto de práticas para auxiliar na promoção do uso e da partilha de dados e informação nas tomadas de decisões. Isto salienta que, por meio de uma boa gestão, a organização é capaz de acompanhar o fluxo de informações e agir de modo mais competente perante as situações. Em uma perspectiva educacional existem também conjuntos de práticas que auxiliam no direcionamento do conhecimento e tomada de decisões; estas práticas são conhecidas como documentos político-pedagógicos ou como diretrizes curriculares.

Entretanto, no contexto das escolas públicas percebe-se que existe uma incoerência relacionada aos modelos de gestão, isto porque as escolas, enquanto organizações, mesmo pertencente à sociedade do conhecimento, ainda são geridas de modo mecanicista (MACHADO; URPIA; FORNO, 2017).

As pessoas não são sistemas para gerir conhecimentos, mas são as organizações as que promovem políticas e práticas que auxiliam às pessoas a partilhar e gerir conhecimento. A Gestão do Conhecimento na Educação (GC), por tanto, baseia-se em equipes de trabalho, quer do colegiado, quer de profissionais, para que ativamente as pessoas se envolvam em diferentes setores da organização e possam partilhar, com os outros, o que sabem e o que estão aprendendo (PETRIDES; NODINE, 2003).

Em diferentes escolas e universidades essa ação repercute em trabalhos em grupo, tanto dos funcionários quanto dos professores de todos os departamentos,

para que em conjunto sejam compreendidas as necessidades comuns para a troca de informações, fazendo com que suas tarefas sejam mais recompensadoras.

Diferentemente das empresas que “visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis” (PARO, 1999, p. 126), a organização escolar, cuja meta básica é a produção e a socialização do saber, têm por matéria prima o elemento humano que, nesse processo, é sujeito e objeto (LÜCK, 2009). Os fins da organização escolar, neste sentido, não são facilmente mensuráveis e identificáveis.

De acordo com isso, os procedimentos adotados na escola não podem ser idênticos aos seguidos na empresa, pois administrar uma escola não se resume à aplicação de métodos e técnicas transpostos do sistema administrativo empresarial, que não tem fins político-pedagógicos. Nessa ótica, a administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração, particularmente capitalista, cujo objetivo é o lucro (PARO, 1996).

Os objetivos da organização escolar e da empresarial não são apenas diferentes, são sobre tudo antagônicos. À medida que, enquanto a escola deveria objetivar o cumprimento de sua função de socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, a empresa visa à expropriação desse saber na produção de mais valia para a reprodução e a ampliação do capital. Isso implica repensar a concepção de trabalho, as relações sociais estabelecidas no interior da escola, a forma como ela está organizada, a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico e da instituição escolar e as condições reais de trabalho (LÜCK, 2009).

De acordo com Petrides e Nodine (2003), as pessoas são o recurso inicial de uma organização educacional para realizar a gestão. Mesmo que a organização utilize sistemas como ferramentas de apoio para a tomada de decisão ou para gerir, as pessoas são os meios de gerir conhecimento, isto é, mobilizar e direcionar sua aplicabilidade.

Segundo Pires (2008), a importância de implantar a GC nas organizações poderia estar associada a um melhor aproveitamento do capital intelectual, a uma conexão com os vários especialistas, à captura e o registro das lições aprendidas, à disseminação de boas práticas, a agilizar o acesso a informações, a clarificar as competências da organização, ao compartilhamento de informações estruturadas e desestruturadas, ao aumento da produtividade, a exploração de sinergias, ao

aceleramento do aprendizado a baixo custo, entre outros. Em soma, a GC nas organizações visa tornar à organização mais criativa, inovadora e competitiva.

A Gestão do Conhecimento nas escolas pode ser compreendida como uma abordagem que permite aos professores desenvolver um conjunto de práticas ou processos do conhecimento com o objetivo de coletar informações e compartilhar o que sabem, resultando numa ação que poderá melhorar o ensino e aprendizagem (CHENG, 2013). Compreende-se que a Gestão do Conhecimento na Educação perpassa uma reflexão sobre o valor que as diretrizes educacionais possuem, bem como a função que a escola tem na formação do cidadão.

4.3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO PARA APRENDER A APRENDER

Uma vez problematizado que a educação precisa atender às tendências políticas, econômicas e sociais, os planos para a educação apresentados pelo Ministério da Educação do Brasil elaboram as reformas direcionadoras da educação. Estas reformas são pautadas em referências e teorias de escala e índice internacional e, neste sentido, as políticas brasileiras de educação condizem com a teoria do “aprender a aprender”, com teorias construtivistas, principalmente, as de Perrenoud. Destaca também o fato de que as reformas consideram o momento e os interesses crescentes, logo, as características sistêmicas influem sobre a educação e suas necessidades. Para tanto, na lógica do capital e na busca por estabilidade econômica e competitiva, a educação para o trabalho e a competência se destacam nos discursos como promissores caminhos de desenvolver eficiência em face à compreensão de que há mudanças constantes.

Entretanto, em face do crescente interesse pelo discurso competente, cabe também indagar o quanto este princípio altera as características da educação e seus objetivos. Para tanto, promover estudos críticos de análise documental e teorias que defendem esse pressuposto, passa a ser uma exigência fundamental. Tais teorias se propõem a solucionar questões centrais – e históricas – da educação e, por isso, precisam ser avaliadas criteriosamente, sobretudo quando elas põem em dúvidas princípios referentes ao valor humano, epistemológico, histórico e social que o conhecimento tem.

Além do mais, ao priorizar funções pragmáticas e técnicas deve-se procurar questionar o papel das ciências humanas em face das opções corporativistas de educação. Isto porque se a análise reverberar em resultados que demonstram afastamento das humanidades na educação, poderíamos destacar que os traços que formaram as diretrizes educacionais direcionaram a escola para o tecnicismo, para a reprodução e contrariam até mesmo as suas influências construtivistas. Isto é, para Perrenoud (2000, p. 129), “a competência requerida é cada vez menos técnica, sendo, sobretudo lógica, epistemológica e didática”.

As reformas estabelecidas permitem fazer análise de valor e consequência, isto é, verificar possíveis conquistas ou perdas que a proposta culminou. Assim, as reformas educacionais são mecanismos de promoção de ações efetivadas, que disponibilizam as definições para que os atores vinculados ao sistema educacional reconheçam quais são os planos em que se encontram para a sociedade.

Nesta perspectiva, permite-se vincular o modelo de educação aos ideários econômicos, políticos, competitivos, produtivos, democráticos às considerações de teóricos que abordam possíveis ineficiências nos métodos descritos nos documentos. Na perspectiva crítica, estas análises das reformas educacionais exaltam os interesses do país, e nos documentos constam decisões do Estado para com a educação. Isto é, considerando os temas que vêm se desenvolvendo em relação à educação, trazem à tona as problematizações entre a sociedade e o sistema educacional quanto à formação de um cidadão.

Passa-se a compreender que o estudo das políticas educacionais, visando às relações entre Educação e economia, possibilitam o estudo de que o sistema educacional tem o papel de formar um cidadão qualificado para o trabalho, por meio de uma instrução científica, mas técnica.

> O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm importância decisiva para o futuro bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de tentar progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo (NUSSBAUM, 2015, p.8).

O currículo uma vez estruturado para a demanda de formar um cidadão para o mercado de trabalho acaba por apresentar sistematizações de saberes que são relevantes e básicos para a formação. Essa definição pode ser identificada como algo positivo, ao sistematizar um padrão de conteúdo e de acesso a todo cidadão. Mas também gera uma mecanização de etapas e fases do saber e da relação com cada conteúdo. De acordo com Libâneo (2010), uma consequência negativa da interpretação sem criticidade do currículo poderá ser a compreensão de que seu único objetivo é a obtenção de um produto[26] e não de um sujeito.

Em propósito dessa criticidade, cabe salientar a visualidade de uma tendência para o afastamento do interesse pelas ciências humanas. Sobre esse embate iminente, constata-se uma divisão disciplinar que parece medir o valor dos conhecimentos. Para tanto, aproxima-se os saberes mais significativos para a formação profissional e se afasta os saberes que promovem contrariedade à eficiência do método. O embate é entre a formação para as técnicas e a formação humanista. Ao descrever sobre a Educação o que se reconhece nesses documentos da União é a dissociação do conhecimento sociocultural dos alunos e da sociedade em geral (NUSSBAUM, 2015).

> Até o momento, contudo, analisando os resultados dessas experiências divergentes, descobrimos que, na verdade, o modelo não cumpre o prometido. Por exemplo, as conquistas em saúde e educação têm muito pouco a ver com o crescimento econômico [...] Produzir crescimento econômico não significa produzir democracia. Nem significa criar uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais (NUSSBAUM, 2015, p.15).

Essa análise apresentada por Nussbaum (2015) é pertinente quando se reconhece que o processo de planos educacionais e metas para o processo de ensino aprendizagem no Brasil se concretizaram por meio de um discurso internacional que se impôs às necessidades do país. Ou seja, foi uma opção para melhorar taxas e percentagens e angariar reconhecimento internacional que motivou as mudanças textuais na legislação educacional brasileira, com as alterações de 1961 para 1996.

[26]Segundo Libâneo (2010) a educação como produto é no sentido de caracterizar os resultados obtidos nas ações educativas, a configuração de sujeito educado como consequência de processos educativos.

> Para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para aprendizagem futura (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56).

Um modelo educacional pautado em objetivações econômicas apresenta identificações com conceitos de crescimento e potencialização da produção, mas este não garante a abrangência e a participação social no processo.

> O estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de *margens de manobra* suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis a resolver os problemas encontrados (PERRENOUD, 2002, p.94).

Neste ponto, a fundamentação de uma ação de mudança só acontece se houver interesses humanos com competências decisivas para um bem-estar interno e democrático. Ou seja, o estabelecimento escolar para ser funcional precisa de uma reforma que o defina como abrangente (NUSSBAUM, 2015). Isso demanda compreender que o discurso competente se encontra engendrado no contexto institucional, onde as funções preestabelecidas da escola e também do processo educacional, denotam como agir, sobre quem agir e a quem diz respeito o acesso a Educação (CHAUÍ, 2003).

Diante das considerações que alguns autores produzem sobre o processo educacional, a definição da Educação e seu significado no contexto social e para a formação do cidadão, analisa-se que a escola é um sistema de aplicação da Educação. E a Educação definida nas políticas educacionais os anos de 1990, bem como na conceptualização de Perrenoud, comporta um papel de formação para o mercado de trabalho. Expondo, assim, que o progresso econômico foi o meio de definir as funções do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou analisar que o discurso da competência está associado a uma proposta econômica da década de 1990, na qual se incorporou a Educação, com a função de preparar o trabalhador para o mercado de trabalho, para a sua atuação profissional. Tendo em vista o fato de que os trabalhadores estavam perdendo seus postos de trabalho, passando a atuar de modo informal, viu-se a necessidade da associação da competência, a formação profissional. Com base nesta cooperação, a inserção da competência no processo educacional para a formação de um cidadão capaz de atuar nas suas tarefas foi uma estratégia reconhecida pela União para solucionar a problemática da falta de trabalhadores com qualificação para o mercado de trabalho.

Considerando que a política econômica brasileira nos anos 90 caracterizou-se pelo neoliberalismo, que gerou reconfigurações nas bases de acumulação do capital no Brasil e que, consequentemente, repercutiu em todas as esferas sociais e econômicas, compreendendo-se que as políticas educacionais trouxeram mudanças no perfil do profissional. Portanto, o profissional deveria passar por um processo de aprendizagem que o deveria tornar mais flexível e com competência individual, e não mais com uma visão de coletividade, tornando para tanto a educação mais corporativa e menos focada no conhecimento cientifico. Para tanto, as concepções apresentadas no contexto educacional sobre competência referem-se ao processo de implementação de modelos de gestão e formação pautados nos interesses da União (organizações) e referente às definições que organizações internacionais propunham para a melhora da economia do país.

Percebe-se, assim, no decorrer da análise de conteúdo desenvolvida sobre a educação na década de 90, em relação à reestruturação histórica do conceito de competência, que esta se alinhou aos projetos educacionais com o setor produtivo. A análise desta relação entre o discurso da competência nos setores empresariais e educacionais causou significativa repercussão nas reformas propostas. Destacando que o sistema educacional adotou a lógica de mercado na busca por viabilizar uma formação acadêmica vinculada ao discurso das capacidades e habilidades do cidadão para atuar competentemente e eficazmente no mercado de trabalho.

Este estudo investigou um período específico e é possível reconhecer a limitação do mesmo quanto à verificação de informações e análise das políticas

brasileiras de educação nos anos de 1990. Pondera-se que o conceito de competência reconfigurado por Philippe Perronoud do sistema econômico trouxe implicações para todo o contexto educacional, incluindo a gestão.

Desta forma, a reestruturação empenhou-se no sentido de fortalecer o professor como responsável pela formação de um cidadão competente para o mercado, assim como se permitiu que através de tais reformas educacionais a escola deixasse de ser detentora do conhecimento, tornando a educação mais corporativa e técnica.

Se a gestão educacional não é ação solitária, mas de construção coletiva, seja dos sistemas, das instituições, do ensino ou da vida escolar, quando tomadas decisões políticas na esfera macro, significa que estas repercutirão em todas as demais esferas, implicando diretamente no ambiente ensino e aprendizagem. Assim, ao se refletir sobre a ótica da gestão do conhecimento e sua implicação na Educação, conclui-se que o discurso da competência ultrapassou não só os limites do contexto empresarial como também dos sujeitos individuais e coletivos na busca pela qualidade.

Nesta pesquisa foi possível identificar as consequências das tomadas de decisão sobre a educação, que foram pautadas em lógicas mercadológicas dos anos 90, o que torna relevante que a academia assuma a discussão e a reflexão sobre este discurso, no sentido de esclarecer e situar quanto à lógica do mercado de trabalho influencia no contexto da formação em educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gionanni; BATISTA, Roberto Leme. **O Fetiche do Capital Intelectual:** A Ideologia do Conhecimento e da Adaptação no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital. Histedbr, Campinas, v. 20, n. 3, p.154-174, ago. 2010.

ARROYO,Miguel G. O direito do trabalhador à educação. Em: GOMEZ, C.; FRIGOTTO, G.,ARRUDA, M. ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 2012, 6 ed., pp. 103-127.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington:** A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, Caderno Divida Externa n6, 2 ed. PEDEX, São Paulo, 1994.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial:** uma tentativa de previsão social. São Paulo: Abril Cultural, 17976

BITENCOURT, Claudia.; AZEVEDO, Debora., FROEHLICH, Cristiane. **Na trilha das competências:** caminhos possíveis no cenário das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo. 8. Ed. Perspectiva, 2015. P. 337.

BOMFIM, Rosa Amorim. Competência profissional: uma revisão bibliográfica. **Organização Sistêmica**, Bahia, v. 1, n. 1, p.46-63, jun. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases Educacionais.** Brasília: MEC, 1961.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases Educacionais.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível: Acesso em: 4 de julho 2017. Brasília, DF: 05 out. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Porto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993.

BRASÍLIA. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http: // www.mec.gov.br>. Acesso em: novembro 2017.

BRASIL. MEC; UNESCO. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília, DF,1993.

CAMARGOS, Marcos Antônio de. Reflexão sobre o cenário econômico brasileiro na década de 1990. **XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção,** Curitiba, v. 8, n. 1, p.1-8, 23 out. 2002.

CARDOSO, F. Henrique. **O Brasil a caminho da sociedade do conhecimento.** XIV Fórum Nacional. Rio de Janeiro, maio. 2003.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, Reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Marília. 2010

CARVALHO, Viviane Moller de. A importância da educação corporativa para a vantagem competitiva das organizações. **Caderno de Administração,** Maringá, v. 23, n. 1, p.60-67, set. 2015.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: Competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 112, p.155-165, mar. 2001.

CASTRO, L.B. Privatização, Abertura e Desindexação; a primeira metade dos anos 90 (1990-1994) in GIAMBIAGI, F.; VILLELA, A. (Org). **Economia brasileira contemporânea:** 1945- 2004. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005, p. 141- 165.

CASTRO, M. H.G de. Um sistema de Educação para atender a economia do conhecimento in: **O Brasil e a Economia do Conhecimento**. Rio de Janeiro. 2003.

CEPAL ; UNESCO. **Educação e Conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade, Brasília. 1995.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. ANPED. Poços de Caldas. 5 out. 2003.

_____, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHENG, E.C.K. Enhancing school learning capacity by conducting knowledge management. **Social and Behavioral Sciences**, v.93, p.281-285, 2013.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La FenseéSauvage, 1985.

COUTO, G, Cláudio; ABRUCIO, Fernando. **O Segundo governo FHC:** coalizões, agendas e instituições. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.269-301, nov. 2003.

CRAWFORD, S. **The origin and development of a concept: the information society**. Bulletinofthe Medical Library Association, v. 71, n. 4, p. 380-385, 1983. Originalmente publicado em 1969 nos Estados Unidos.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 4 ed. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO. 2000.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Disponível em:

<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm> Acesso em: 08 set. 2017.

DRUCKER, Peter. **Uma era de descontinuidade:** orientações para uma sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Zaha, 1976.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões:** quatro ensaios crítico- dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: XVI ENDIPE- ENCONTROS NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSSINO, 1., 2012, Campinas- SP. **Anais... .** Campinas: Junqueira&marin, 2012. v. 1, p. 39 - 51

EMYDIO, M. M; ROCHA, R. F. da. Gestão do Conhecimento na área educacional: a tecnologia como instrumento facilitador. In: IX SEG e T, Resende-RJ. 2012.

FERREIRA, L. A. S.; WOILFF, S. **Precarização e Flexibilização do Trabalho e Políticas Públicas de Desenvolvimento no Estado do Paraná:** um retrato empírico. Londrina. 2010.

FIORI, José. L. Ajustes e Milagres Latino-Americanos. In: **Os Moedeiros Falsos**, p. 65-78. Petrópolis, Ed. Vozes, 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Maria. T. L.; OLIVEIRA Jr, Moacir. M. **Gestão estratégica do conhecimento:** integrando aprendizagem, conhecimento e competência. Ed.8. São Paulo: Atlas, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho:** Bases para debater a Educação Profissional emancipadora. *Perspectiva,* v.19, m.1, p.71-87, 2001

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A Gênese do Decreto nº 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho Necessário. **Revista Eletrônica do neddate.** Disponível em: Acesso em: 10 julho. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Desenvolvimento. In. UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1307-1319. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

GAIO, SOFIA e GOUVEIA, Luís Borges (orgs) , (2004). **Sociedade de informação**: balanço e oportunidades. Edições Universidade Fernando Pessoa.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e Abertura Econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate,** Araraquara- SP, v. 13, n. 21, p.30-45, nov. 2001.

GIAMBIAGI, F**. Estabilização, Reformas e Desequilíbrios Macroeconomicos:** Os Anos FHC (1995-2002) in GIAMBIAGI, F.; VILLELA, A. (Org). **Economia brasileira contemporânea:** 1945- 2004. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005, p. 166- 195.

GOMEZ, C.; FRIGOTTO, G.,ARRUDA, M. ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 2012, 6 ed.

HIRATA, Helena. **Os mundos do trabalho**. In: CASALI, Alipio et al. (org). *Empregabilidade e educação:* novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC-PUC; RHODIA,1997.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A Pedagogia das competências e a formação de professores: Breves considerações críticas. Arma da Crítica,** Ceará, v. 1, n. 5, p.122-135, 20 jan. 2009.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista. **Caderno de Pesquisa**, Ceará, v. 5, n. 107, p.187-206, jul. 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIBEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** São Paulo: Cortez, 2012, 10 ed.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização-José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi- 10. Ed. Ver. E ampl.- São Paulo: Cortez, 2012- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos- coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José. C. **Educação na era do Conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Akiko Santos (org). São Paulo: Alínea, 2005.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, C. Pisconti; URPIA, A. G. B. da C.; FORNO, L. F. dal. Gestão do Conhecimento no ensino Público: uma agenda de pesquisa. **Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 22, n. 1, p.145-165, jun. 2017.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), ano XIX, n.64, p.13-49, set. 2002.

MARI,C.L.**Sociedade do Conhecimento e Educação Superior na década de 1990:** O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 265 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006.

MARI, Cezar Luiz de. **Educação Superior e Sociedade do Conhecimento:** entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura,** Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p.167-190, jan. 2009.

MARI, Cezar Luiz de**. Educação Superior e Sociedade do Conhecimento:** entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura,** Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p.167-190, jan. 2009.

MARI, Cezar Luiz de. **Sociedade do Conhecimento:** A escola e o verso reverso dos Desafios Contemporâneos. **Trabalho & educação,** Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p.71-82, 14 set. 2011.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Marros. A Política educacional brasileiro pós 1990: Novas configurações a partir da política neoliberal de estado. **IX Congresso Nacional de Educação,** Paraná, v. 15, n. 8, p.3280-3293, 29 out. 2009.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo Sem Fronteira,** Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p.70-85, 8 Dez, 2011.

MCCLELLAND, D. C.; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods**: history and state of the art. HayMcBer Research Press, 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: ANA CANEN (Sp) (Org.). **Ênfase e omissões no Currículo.** Campinas: Papirus, 2001. Cap. 5. p. 7-240.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2015. 153 p.

OLIVEIRA, R. O Legado da CEPAL **à educação nos anos 90**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Madrid – Espanha, v. 1, p. 1-14, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Autores Associados, 1996.

PAULINHO, Ana. Flávia Borges; PEREIRA, Wander . A Educação no Estado Militar (1964-1985). In: Anais do VI Congresso Luso- brasileiro de história da Educação. Processos e Desafios da pesquisa no ensino de História da Educação. Abril. 2006. Disponível em: HTTP: www.faced.ufu.br. Ultimo acesso em 23 de janeiro de 2018.

PERRENOUD, P. ***Construir as competências desde a escola*.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, P. ***Dez (10) novas competências para Ensinar.*** Porto Alegre, Artemed, 2000.

_____, P. *As* ***competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.*** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____P. et al. **FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 232 p.

_____P. **La Organización Pedagógica: conocimientos y competencias en un medio complejo.** Madrid: Ed. Popular, 2014. 264 p

PETRIDES, L. NODINE, T. **Knowwledge Management.**IKME: Califórnia, 2003.

PIAGET, T. **Epistemologia Genética.** São Paulo. Martins Fontes, 2002.

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

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JUNIOR, Moacir de Miranda. **Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competência.** São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 3. p. 1-349.

SALLUM JUNIOR, Brasilio; CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. **O impeachment do presidente Collor:** a literatura e o processo. **Lua Nova**, São Paulo, v. 2, n. 82, p.163-200, fev. 2011.

SANTOS, Andreia Andrade dos. Convergência da flexibilização das relações de trabalho nos casos do Brasil e da China na década de 1990. Salvador, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMABRDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICI, J. L. Capitalismo, trabalho e educação. 2 ed. Ver. Campinas, SP. Autores associados, HISTEDBR, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas para a história da educação**: Do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. São Paulo: Autores associados, 2013.

SILVA, S. L. **Gestão do Conhecimento**: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. Ed. Porto Alegre. 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas- SP: Autores Associados Ltda, 2007. 472.p.

_____. **Pedagogias histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. Ed. Ver- Campinas, SP: autores associados. 2013.

_____.**Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999. 2 ed. Campinas, São Paulo.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional.** 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. "**História das ideias pedagógicas**: reconstruindo o conceito". In: Faria Filho , Luciano Mendes de (org). Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte, HG edições, 1999. p. 9-24.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital E Educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras,** Dourados, v. 4, n. 11, p.21-38, maio 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org) **Iluminismo ás avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed., 2011.

SILVA, Marli da; CUNHA, Jorge Luiz da. A Educação e as relações com o trabalho na lógica do capital. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p.1-14, abr. 2008.

SOUZA, Lilian Amaral da; OKÇANA, Battini. A formação por base em competências na educação profissional frente às novas tecnologias. In: **II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD**, 8., 2013, Paraná. **Anais... .** Paraná: Cemad, 2013. p. 288 - 305.

UNICEF. **Declaração mundial sobre a educação para todos.** Brasília, DF: UNICEF, 1990.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita Ribeiro da. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. **O&s**, Novo Horizonte, v. 12, n. 33, p.93-108, jun. 2005.

YANO, Nina Machado; MONTEIRO, Marley Modesto. **Mudanças institucionais na década de 1990 e seus efeitos sobre a produtividade total dos fatores.** Rio Grande do Sul. 2009.

ZARIFIAN. Philippe. *El modelo de competencias y los sistemas productivos*. Montevideo. 1999. In: **OIT** – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR – Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional [*online*]. http//www.cinterfor.org.uy, 12/10/1999.

ZHAO, J. School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. **Computers in Human Behavior**, v.26, p.168-175, 2010.

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?**2006. 309 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Cap. 4.