

# Tendências educacionais para o mundo do trabalho: algumas considerações

Daniela Melaré Vieira BARROS<sup>1</sup>

**Resumo:** As reflexões registradas no presente trabalho procuram apontar algumas considerações sobre as tendências educacionais para o mundo do trabalho a partir do questionamento: Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências? A partir de análises sobre tal questionamento presente nas obras de Philippe Perrenoud, um dos teóricos das novas tendências educacionais, aqui analisado particularmente pelo livro: "Construir as Competências desde a Escola", desenvolveu-se este trabalho, que terá por aporte a seguinte estruturação teórica: inicialmente considerações sobre algumas idéias centrais relacionadas às novas tendências educacionais; em seguida, a análise das principais pontuações realizadas sobre o termo competências e suas implicações; em paralelo a análise do conhecimento e sua utilidade no mundo do trabalho com ênfase à política educacional brasileira.

**Palavras-chave:** Competências, Educação, Mundo do trabalho, Política educacional.

## Educação e as tendências atuais

A educação nos últimos anos ganhou grande ênfase nas discussões mundiais, sendo tema para encontros, conferências e diversos eventos por meio dos quais os países desenvolvidos e as organizações internacionais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura) e o BIRD (Banco Mundial) em paralelo às teorias de novos paradigmas de conhecimento, como, por exemplo, as tendências à formação prática, habilidades e competências para o mundo do trabalho, reelaboraram e redefiniram modelos para a educação.

Esses modelos foram direcionados especificamente aos países em desenvolvimento, caso do Brasil, explicitados no Plano Decenal de Educação o qual refere-se a diversos consensos definidos enquanto exigências ao mundo do trabalho. Dentre eles destacam-se: a autonomia, a flexibilidade, a criatividade, a adaptabilidade, entre outros.

---

<sup>1</sup> Departamento de Educação - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração – 17044460 - Bauru - SP

O termo competência é definido por Perrenoud (1999, p.7) como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Analisa-se essa conceituação na importância e direcionamento pedagógico do trabalho educativo para o desenvolvimento de uma dimensão exclusivamente profissionalizante e utilitarista ao mundo do trabalho.

Os conhecimentos científicos devem ser utilizados para a construção das competências, não se estabelecendo somente a reflexão, mas as habilidades construídas enquanto ação prática. Philippe Perrenoud, em sua teoria, propõe exemplos de blocos de competências para garantir a cada indivíduo o que ele denomina o *capital mínimo*. Nesses blocos, está a ínfima distinção entre competências transversais e as competências disciplinares, pois constituem não só os processos fundamentais dos pensamentos transversais de uma matéria para outra e a construção de novos conceitos e teorias, como também englobam todas as interações sociais e cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre o aluno e a realidade em seu ambiente.

Por isso, no campo profissional as pessoas devem passar por esse novo tipo de formação básica para adaptar-se às exigências. Uma das principais exigências às novas gerações as quais desenvolvem-se para a formação profissional, é a flexibilidade para múltiplas funções e não a formação pela qualificação padrão anteriormente denominada como preparação para o trabalho industrial.

Dessa maneira, a formação dos professores modifica-se nas relações com o ensinar. As exigências para que atendam às transformações destacam-se em:

Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível, indicativo e improvisar; implementar e explicar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar (Perrenoud, 1999, p.52).

Essa nova postura do profissional da educação trará a conotação para a formação estabelecida por treinamentos:

A formação de competências exige uma pequena revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento, baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (Perrenoud, 1999, p.54).

Baseando-se nas pontuações realizadas, destacam-se algumas reflexões organizadas a seguir.

### **As competências e o neotreinamento**

Para se compreender e se realizar uma análise crítica, sem pretender qualquer visão conclusiva, entende-se objetivamente que as novas perspectivas de formação para o professor e as novas visões do conhecimento referem-se, segundo Duarte (2000), ao conhecimento individual que, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos.

O conhecimento em sua origem sempre teve como princípio a apropriação, explicação, análise e reflexão dos fatos e fenômenos da realidade natural. Isso proporciona a objetivação das idéias e reflexões que se transformam em fontes teóricas e é por essas mesmas objetivações, que o conhecimento incessantemente progride e transforma-se pela própria evolução humana. Hoje, as discussões denominadas pós modernas dos novos paradigmas de conhecimento permeiam a realidade enquanto simbólica e constituída por diversos discursos. A subjetividade e o relativismo cultural trouxeram a negação da possibilidade do conhecimento objetivo, pois, de acordo com Silva (1996), todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem regimes de verdade que instituem efeitos de verdade.

Nessa perspectiva, o conhecimento deve ser moldado de acordo com a realidade, adaptado-lo a uma estrutura conceitual previamente definida para que não provoque contradições. Essa estrutura conceitual definida é influenciada, ou melhor dizendo, construída pelas delimitações e novas exigências do projeto neoliberal, cujas metas destacam-se no livre mercado, internacionalização da produção e progresso tecnológico.

Segundo Frederick Hayek, em seus textos considerados fundamentos teóricos do projeto neoliberal, ressalta-se a respeito do conhecimento:

Hayek tem uma visão muito ampla do significado da palavra conhecimento. Este significado não se restringe apenas aos fatos conhecidos, o conhecimento do como fazer as coisas é igualmente importante. Nossas habilidades são um importante conhecimento que temos, mas são de um tipo que não pode ser escrito nos livros (Butler, 1983, p.23).

Essa visão do conhecimento, enquanto utilidade prática, eficiência para fins específicos, trouxe às novas perspectivas de competências, a visão dos valores do mundo do trabalho. As competências e sua junção com os conhecimentos, só têm objetivos se forem traduzidas por uma competência utilitária.

Encontra-se na citação de Perrenoud (1999, p.23) que: "Só há competências estabilizadas quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um em acionar esquemas construtivos".

Quando se enfatiza as novas competências, cai-se na possibilidade de não dimensioná-las na formação científica, mas meramente numa ação comportamentalista para que as pessoas melhorem a produção do trabalho em relação à eficácia e eficiência, perfeitamente consideráveis quando se traduzem as novas competências por autonomia, flexibilidade, capacidade de trabalho em grupo, etc.

Analisando essa perspectiva, observa-se um processo denominado alienação, no qual existe o sentido subjetivo de separação e distanciamento da riqueza do ser humano e a pobreza e limitação da vida dos indivíduos. A riqueza do conhecimento e as objetivações humanas são superadas pela limitação do progresso de produção de consumo aos interesses do capital.

Até que ponto os seres humanos voltar-se-ão a interesses do mundo do trabalho, numa perspectiva alienada de valor e troca? A alienação é o ser humano não ser sujeito daquilo que ele mesmo cria. Segundo Agnes Heller (1989), é essa alienação que é construída pela observação dos fatos como coisas causais, numa perspectiva de "progresso natural", sem análises ou reflexões.

Ainda de acordo com Heller (1989), só há superação da vida cotidiana alienada quando há passagem da heterogeneidade (atividades individuais realizadas sem uma reflexão) para a homogeneidade (superação da alienação) e com a ação reflexiva fazendo parte do processo. A superação da alienação caracteriza-se pela concentração em determinada tarefa, modificação na personalidade e generalização, por meio de que deve-se superar em determinada atividade os traços específicos da particularidade de determinado sujeito.

As problematizações explicitadas têm como um dos seus princípios os interesses e as novas formas da lógica capitalista de ação. Nas discussões e análises em Frederico (1997), essa nova etapa do capitalismo marcando a transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo, exigiu uma reestruturação da produção e a conseqüente precarização das relações de trabalho. Para satisfazer as necessidades imediatas do progresso, o treinamento, enquanto conhecimento utilitário, passou a ganhar espaços no trabalho educativo.

Se as novas competências estão dirigidas de maneira pragmática e utilitarista, quais as conseqüências ao trabalho educativo?

O mundo do trabalho resultado da mundialização, segundo Chesnais (apud Duarte, 2000), permite introduzir com mais força do que o termo *global*, a idéia de que se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento. Nesta lógica a instituição educação reforça esse processo refletindo e impondo novas perspectivas para a formação de qualificação e treinamento da mão-de-obra.

Para se entender a relação trabalho, treinamento e educação, ressalta-se que:

Quanto mais alienado for o trabalho, quanto mais ele estiver inserido em relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, mais a apropriação necessária à execução do trabalho será parcial, fragmentada, externa à personalidade do trabalhador, tornando sua reprodução como trabalhador um processo antagônico à sua reprodução como ser humano. Mas mesmo assim não deixa de existir esse processo de reprodução e, com ele, alguma forma de apropriação de meios materiais e não-materiais necessários à execução do trabalho (Duarte, 1996, p.45).

A reprodução como ser humano dinamiza-se no trabalho educativo, mas em se tratando de Brasil o que se observa nas tendências atuais inseridas na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e demais teorias como a discussão de Philippe Perrenoud, é o esvaziamento do ato educativo dos conhecimentos, tendencialmente traduzido pelas novas políticas educacionais analisadas nas próximas considerações.

Uma das tendências ao chamado neotreinamento é a política educacional voltada à formação básica via novas tecnologias, direcionada à valorização dos interesses da indústria e meios de comunicação. Essa nova modalidade de trabalho educativo utiliza-se das ferramentas tecnológicas como a própria TV e o computador.

A ênfase nas tecnologias e sua utilização como cursos técnicos, profissionalizantes ou supletivos deve-se às vantagens de preparação em curto prazo de tempo, com baixos custos e abrangendo maior quantidade possível de pessoas. Para a produção industrial, o trabalho educativo nesta perspectiva direciona-se à melhoria profissional das pessoas que já atuavam no mercado industrial, com sérias perdas no aprendizado e necessidades gerais de qualificação.

Esse padrão proposto de requalificação para minorar as diferenças de conhecimentos Rifkin (1995) ressalta que:

Para os analfabetos adultos ou com um nível de escolarização muito baixo, a esperança de serem retreinados ou instruídos para uma nova função do setor da elite do conhecimento está dolorosamente fora de seu alcance. E

mesmo que a reeducação e o retreinamento fossem implementados numa escala maciça, não haveria disponibilidade suficiente de empregos de alta tecnologia na economia automatizada do século XXI para absorver o grande número de trabalhadores demitidos (p.38).

O processo de desemprego, na lógica excludente do projeto neoliberal, faz sua retórica culpando a própria mão-de-obra pela não-qualificação profissional e por conseqüência culpando os trabalhadores pelo desemprego. Por isso priorizam as opções de educação com as tecnologias para universalizar o acesso ao ensino e às novas competências ao trabalho.

Mas, qual o papel dos professores e qual o conteúdo científico nesta nova dimensão do trabalho educativo?

Inserida nas novas tecnologias temos presente a tendência construtivista cujas principais características permeiam a experiência do aluno, a formação para a realidade e utilidade na vida cotidiana e o prazer no conhecimento. Entende-se que somente com a rotina e experiência sem conhecimentos mais científicos sobre a realidade não se produzem conhecimentos, o que mantém os alunos no mesmo nível preestabelecido pela própria experiência. Em relação à pedagogia ativa dos conhecimentos transcritos à praticidade, não se pode esperar a superação de ideologias e alienações sem o aprofundamento do ensinamento científico nas áreas dos saberes humanos numa relação transdisciplinar.

Esclarece-se a afirmação acima entendendo que:

Se partimos do pressuposto de que o professor, assim como o aluno, aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, retiramos da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transformamos em atividade puramente instrumental, fato este que acaba por descaracterizar o trabalho do professor como trabalho intelectual (Arce apud Duarte, 2000, p.57).

Nesta abordagem, o professor passa a ser um facilitador, orientador da aprendizagem, fará do seu trabalho um mero "treinamento" alienante para o cotidiano e reproduzidor de competências para os interesses do mundo do trabalho.

O acesso aos programas educativos que se utilizam de ferramentas como TV e computadores, proporciona para os trabalhadores uma formação geral para as tendências de treinamento e qualificação industrial, mas torna-se ao mesmo tempo um paliativo democrático de acesso ao ensino e uma desculpa para o processo constante de exclusão educacional no qual se vive.

## Considerações Finais

Após as análises realizadas no presente trabalho, chega-se a questionamentos e impasses que permeiam a grande necessidade, mas talvez pouca possibilidade de uma relação mais consciente do ser humano e o cotidiano, da superação de limitações da alienação, da caracterização do conhecimento enquanto produção intelectual e superação da simples experiência real.

Em relação às novas tecnologias, às exigências do mundo do trabalho e às novas competências, questiona-se o significado do progresso material e o progresso do ser humano, o esvaziamento do conhecimento e a padronização de ações com características comportamentais e não de conhecimentos realmente científicos, onde segundo Evangelista (1992, p.31) instaura-se o império da incognoscibilidade com a relativização de todo o conhecimento.

Enfim, são essas algumas das perspectivas adotadas pelas tendências educacionais da atualidade. Mas reportando-se à questão inicial do presente trabalho: Vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências?

Ressalta-se que o papel atual da epistemologia educacional, numa visão do mercado de trabalho, sai do mundo das idéias e cai na utilidade prática empobrecendo o valor da existência do gênero humano na dimensão dos conhecimentos e saberes.

## Referências

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BUTLER, E. **A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Liberal, 1983.

DUARTE, N. (Org.) **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**: crítica às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigtskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. em **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n.29, p.99-116 jan./jun 1998.

EVANGELISTA, J.E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós Moderno**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREDERICO, C. Razão e Desrazão: a lógica das coisas e a pós modernidade em **Revista Quadrimestral de Serviço Social**, ano XVIII, N 55, p.155-187, nov/ 1997.

HELLER, C. **O cotidiano e a História**. 3ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

\_\_\_\_\_. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**, Porto, nº19, 1999.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores associados, 1997.

SILVA, T.T. da S. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes 1996.

SINGER, P. **Globalização e Desemprego: Diagnóstico e Alternativas**. São Paulo: Contexto, 1998.

WAINWRIGHT, H. **Uma resposta ao Neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.