

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES SOB O PRISMA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Laudo Natel do Nascimento (UFS)

1 INTRODUÇÃO

Uma análise da conjuntura, na qual está imersa a educação, permite alargar os horizontes e, portanto, perceber o quanto o contexto macroeconômico e político influenciam o funcionamento dos diversos níveis da educação.

Em se tratando da educação superior, especialmente nesse nível, é possível visualizar o quanto o contexto mostra-se presente, modificando e desestruturando as formas tradicionais de se entender, sobretudo, a universidade pública brasileira, notadamente aquelas administradas pelo poder público federal.

No contexto da formação em nível superior pública, diversos têm sido os desafios, principalmente quando se pensa nos cursos de formação de professores. Tradicionalmente mantidos à margem dentro do contexto universitário, muitos desses cursos de formação docente têm passado por grandes dificuldades de natureza diversa. A esse respeito, políticas públicas de formação de professores no Brasil necessitam de uma discussão mais aprofundada com o intuito de se compreender a realidade atual.

Nessa perspectiva, uma análise dos marcos legais de formação inicial de professores no nosso país permite perceber o quão presente está a noção de competências, que passa a fazer parte do discurso dos docentes, sem que haja uma discussão acerca do que a sua adoção pode significar. Esse passa a ser, portanto, o foco do presente estudo.

2 BREVE DISCUSSÃO ACERCA DOS MARCOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Quando se considera a questão da formação de professores, o estudo da LDB mostra-se necessário, já que esta lei expressa, de maneira efetiva, a harmonia existente

entre ações políticas e reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, da década de 1990 e, a orientação de organismos internacionais. Ou seja,

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central (DOURADO, 2001, p.50).

Configura-se, portanto, conforme aponta o autor supracitado, a implementação de políticas marcadas pela retirada do Estado, o qual faz uso da segmentação, como uma das formas de facilitar sua remoção, indo de encontro ao princípio da universalização da educação em todos os níveis. Tal reflexão levanta a discussão de vários tópicos relativos a essa realidade, dentre os quais vale destacar, para fins de enriquecimento do presente trabalho: a diversificação da educação superior, as formas de avaliação desse nível de ensino, a reforma curricular, e, de maneira mais ampla, a formação de professores.

Seguindo a mesma lógica, o Plano Nacional de Educação (PNE) adota como diretrizes para a educação superior:

diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. [...] [Essas, entretanto, são marcadas pela] ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esfera pública e a privada (DOURADO, 2002, p.243-4).

Ainda no que concerne às políticas públicas de formação de professores, é relevante ressaltar os embates no campo específico das políticas públicas para formação inicial, que têm se dado em dois possíveis campos de luta: o movimento dos educadores (aí envolvendo as diversas entidades organizativas: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPED – Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação, entre outras) e os representantes do processo de definição das políticas públicas na área de educação.

De acordo com Freitas (2002), é preciso situar historicamente a formação do educador com vistas a entender como tem se materializado as políticas públicas. Segundo a autora, os embates têm sido de natureza diversa, permitindo de maneira resumida afirmar que:

A década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na escola em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (2000, *apud* FREITAS, 2002, p.142, grifos originais).

É possível perceber, então, quando se analisam as políticas de formação de professores, o quanto a problemática da avaliação enquanto instrumento para o provimento de uma educação de massas, a influência dos organismos internacionais, e a adoção de uma política neoliberal, entre outras coisas, têm estado presente nas políticas de formação de professores, impactando diretamente nas decisões tomadas acerca do rumo da formação inicial direcionada a docentes.

Dentre as decisões mais importantes, ressalta-se a concepção tecnicista da educação, em particular, o seu retorno nos anos 1990. Segundo Mello (1999, p.2 *apud* FREITAS, 2002, p.144), esta retorna sob nova roupagem, anunciando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável”.

Um dos reflexos das políticas de formação de professores dos anos de 1990 é a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pela lei 9.131/1995, a mesma que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), dando-lhe a função de deliberar

sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC. Consoante essa deliberação, dá-se a aprovação do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002). De acordo com Freitas (2002, p.151) “seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras”.

Ainda a respeito das diretrizes, cabe ressaltar o papel atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE), enquanto local para formação de professores, em detrimento ao fortalecimento do papel das universidades. A partir daí, depreende-se que,

A retirada da formação de professores da ambiência universitária, a não-obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e confirmando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado à formação (FREITAS, 2002, p.153).

Em se tratando especificamente da educação superior, o Parecer CNE/CES 776/97 vem a ser o primeiro documento a orientar as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. A sua leitura permite compreender que o seu propósito era o “currículo mínimo”ⁱ, devido à excessiva rigidez com que se materializam as grades curriculares, as quais, de acordo com os relatores, resultavam na “progressiva diminuição da margem de liberdade [...] concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino [... bem como serviam aos] interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso [...] no] mercado de trabalho”. Tal realidade, continuam os relatores, acabou resultando em “excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação” (BRASIL, 1997, p.1-2).

De maneira análoga, o Parecer CNE/CES 67/2003 vai de encontro à ideia de currículo mínimo sob a argumentação de que construídos deveras rígidos, “os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a

diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade” (BRASIL, 2003, p.2).

Essa flexibilização curricular trazida pelos Pareceres acima, especialmente no Parecer 776/97, relaciona-se também à organização de cursos e carreiras, necessária, segundo o documento, diante da grande heterogeneidade, seja da formação prévia, seja das expectativas dos estudantes, assim como com vistas a corroborar com a concepção da graduação, como apenas a etapa inicial da formação continuada. Nesse sentido, salientam Oliveira e Corrêa (2008, p.42), os currículos precisavam “pautar-se pela tendência de redução de carga horária no nível da graduação”.

Depreende-se, com base nas discussões apontadas, que a década de 1990 e os anos imediatamente posteriores foram marcados por uma reforma educativa não apenas autoritária, mas também resultante de adoção das políticas neoliberais, tanto no plano institucional quanto no educativo. Dessa forma, a educação cada vez mais é entendida enquanto um serviço. Nesse sentido, tanto os parâmetros curriculares, quanto as formas de avaliação dos sistemas de ensino, tais como a criação do ENEM e do Provão (hoje ENADE), seguem a lógica das competênciasⁱⁱ, e, portanto, assumem a ideia da individualização, própria do mercado, enquanto uma política de Estado. Mostra-se, destarte, coerente com a perspectiva da retirada cada vez mais acentuada dos direitos sociais coletivos.

A educação, então, ao funcionar segundo os ditames do mercado, tem o seu papel alterado, deixa de ser um direito, para constituir-se uma mercadoria, em um bem passível de compra, venda e consumo dentro do mercado educacional. Uma vez pertencendo ao indivíduo, passa a ser objeto da competição que orienta o funcionamento das diversas instituições educacionais. É nesse contexto que a pedagogia das competências toma corpo, passando a ser utilizada no meio educativo.

3 A INSERÇÃO DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Uma vez inserida na escola, a lógica das competências questiona as tarefas tradicionais da escola, de produção de conhecimento, passando a compreendê-la apenas

como instituição a fazer uso do conhecimento, e, a ela atribui uma tarefa inicial no tocante à nova gestão de recursos humanos. Em outras palavras, uma vez que a competência profissional esperada pelas empresas não se reduz aos conhecimentos escolares, mas inclui valores comportamentais e capacidade de ação, à escola é delegada mais essa função, a de adaptar seus estudantes aos comportamentos profissionais esperados pelo mercado de trabalho (FREITAS, 2008).

No que concerne à formação de professores, a adoção da matriz por competências está presente nas políticas públicas de formação, em especial, merece destaque o texto da resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No texto, está explicitado que a concepção de competência é: nuclear na organização dos cursos de formação de professores, referência para os processos de avaliação e certificação, orientadora de uma organização institucional, finalidade da formação (BRASIL, CNE, 2002).

Duarte (2008) acredita que a chamada pedagogia das competências faz parte de uma vasta corrente educacional contemporânea, a qual ele denomina pedagogia do “aprender a aprender”. Ao analisar essa lógica em dois documentos da área educacional, o Relatório Jacques Delors (1998), da comissão educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os PCN (1997) das séries iniciais do ensino fundamental, o autor observa e posteriormente relata quatro posicionamentos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”.

O primeiro posicionamento diz respeito à afirmação de que o que se aprende por si mesmo tem mais valor, tanto educativo quanto social, do que aquilo que se torna conhecimento com base na transmissão por outras pessoas. O segundo relaciona-se ao fato de que é mais relevante como o estudante constrói o seu conhecimento, desenvolve um método, do que o conhecimento que já foi socialmente produzido. De acordo com o terceiro, para que seja considerado educativo, o trabalho do aprendiz precisa ser determinado por seus interesses e necessidades. O quarto e último posicionamento liga-se à necessidade de preparação dos estudantes para serem capazes de acompanhar a sociedade atual, em constante processo de transformação.

Partindo desses quatro valores encontrados nos documentos supracitados, o autor, diante da lógica presente na pedagogia do “aprender a aprender”, afirma, então, que esta se apresenta

como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2008, p.11).

O autor ressalta, portanto, o caráter adaptativo da pedagogia do “aprender a aprender”, visto que, de acordo com a sua análise, trata-se de preparar os estudantes para ajustarem-se às condições impostas pelo capital. Nesse sentido, seria papel do professor conhecer essa realidade social, não para confrontá-la, mas para saber que competências estão sendo exigidas dos aprendizes. Por isso,

quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Ibidem, p. 12)ⁱⁱⁱ.

No tocante à realidade brasileira, o modelo por competências ou a pedagogia do “aprender a aprender”, foi incorporado às políticas educacionais nacionais, aí se situando a questão da formação de professores, de maneira apressada e acrítica, visto que ela re-aproxima, segundo Freitas (2002, p.154), “a área da educação e da formação de professores do trabalho material, [...] do ponto de vista perverso do capital”.

Essa discussão acerca da noção de competências, portanto, é consequência de um processo de reestruturação produtiva em curso, marcada pela diferença entre os conceitos de qualificação e competências^{iv}. O conceito de qualificação^v, cuja relevância decorre da hegemonia das classes empresariais e sua consequente procura por categorias que melhor respondam às necessidades dos sistemas produtivos sob o capitalismo, usualmente engloba conhecimentos adquiridos formalmente. Já o de competências, ao considerar aspectos individuais e disposições subjetivas, tem como resultado o questionamento do valor dos diplomas, bem como de trajetórias de profissionalização.

Este último reúne, então, um conjunto diferente de habilidades que vão desde o uso de recursos tecnológicos, passando pela naturalização da precarização e fragmentação, e chegando à intensificação do trabalho. Assim, subjacente a essa noção de competência está a transferência do social para o individual, da responsabilidade pela inserção profissional do indivíduo (RAMOS, 2002). Quanto a isso, a autora afirma que o fenômeno que ocorre nos dias atuais, merecedor de destaque é “a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de ‘psicologização das questões sociais’” (RAMOS, 2003, p.95)^{vi}.

Na verdade, segundo a autora supracitada, a institucionalização de sistemas de competência dá-se de forma mais expressiva por meio de reformas no sistema educativo, aí incluído o aumento e a diversificação da oferta de educação profissional. No caso brasileiro, o marco inicial desse processo é a aprovação da LDB em 1996. A partir desta, e reforçado por resoluções subsequentes, passa a ser requerida das instituições de ensino uma prática pedagógica voltada para a construção de competências. Estas, por sua vez, passam a pautar não apenas a organização do trabalho pedagógico, mas também a avaliação dos estudantes. Nesse sentido, diversos pareceres e resoluções descrevem as competências necessárias e as formas de avaliação passam a ser regidas por esse conceito. Assim, afirma-se, no sítio eletrônico do INEP que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) “se propõe a avaliar as **competências** e as habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo do ensino fundamental e médio”, bem como que o ENADE “tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e **competências**”^{vii}.

Essa noção de competências, incorporada às políticas de formação de professores, também tem estreita ligação com a temática da avaliação, já que as competências vêm a ser a referência para as várias formas de avaliar (BRASIL, CNE, 2002). Essas diferentes maneiras, vale ressaltar, abrangem várias dimensões, não apenas a instituição, mas também os sujeitos envolvidos no processo educativo: alunos, professores em formação e professores atuantes. Na verdade, o documento propõe a criação de “um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (Ibidem, p.5).

O que se depreende tomando-se por base a leitura do documento supracitado é que tal adoção contribui para o aprofundamento do quadro de não valorização do magistério, uma vez que com a implementação de tais mecanismos, o professor será facilmente responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da escola, ou de maneira mais ampla, da educação pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui colocada põe “em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral” (FREITAS, 2002, p.160). Assim, diante do que está subjacente à noção de competências, ressalta-se que esta,

muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-a à condição de senso comum, deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de se reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela (RAMOS, 2002, p.170).

Por fim, é preciso esclarecer a pertinência da crítica à adoção da pedagogia das competências, ao visualizar que ela, ao invés de se materializar a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, é instituída com base nas exigências dos organismos oficiais responsáveis por promover reformas educativas nos diferentes países com vistas à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Diante do quadro descrito acima, quando se pensa na educação pública como direito universal, faz-se mister considerar a gratuidade da escola pública em todos os níveis, o recebimento dos financiamentos necessários ao seu bom funcionamento e a formação acadêmica e profissional dos docentes, condição *sine qua non* para um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 05 de novembro de 2007.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm>. Acesso: 23 de setembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 776 de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 67 de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/pareceres/2003%20-%20Parecer%20CNE-CES%2067%20-%202011%20marco%20-%20HOMOLOGADO.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas públicas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80. p.235-253, set. 2002.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FREITAS, A. L. S. As novas diretrizes curriculares e a formação de professores: o grande desafio do ensino superior para o século XXI. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido?** São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p.137-168, set. 2002.

OLIVEIRA, L. E. M.; CORRÊA, L. P. Notas sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Letras. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido?** São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOTAS

ⁱ Conforme esclarecem Oliveira e Corrêa (2008, p.40), “proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024), em seu artigo nono, bem como pela Lei de Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540), a fixação de currículos mínimos para os cursos de graduação, válidos para todo o país, atendia a objetivos tais como ‘igualdade de oportunidades’, estabelecendo os mesmo conteúdos, a mesma denominação das disciplinas em qualquer instituição; uniformidade na emissão de diplomas profissionais e facilitação da transferência entre instituições”.

ⁱⁱ É relevante destacar o fato de que corroboramos com a ideia expressa por Ramos (2002, p.24, grifos originais) de que ao transitarmos pela relação trabalho-educação, deparamo-nos com a noção de competências com uma “nova mediação ou mediação *renovada* pela acumulação flexível do capital. [...] compreendida] não como ideia [...] mas como fenômeno. Portanto, como algo concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção”.

ⁱⁱⁱ Ao complementar sua análise, Duarte (2008) relaciona o “aprender a aprender” a cinco ilusões da chamada sociedade do conhecimento, esclarecendo, logo no princípio, que discorda do fato de que vivemos nesta sociedade em contraposição à sociedade capitalista. A primeira ilusão refere-se ao acesso ao conhecimento; a segunda, à capacidade de mobilizar conhecimentos como mais importante do que adquiri-los; a terceira, ao fato de o conhecimento ser uma convenção cultural; a quarta à afirmação de que todo conhecimento tem o mesmo valor; e a quinta e última refere-se à crença de que o apelo à consciência das pessoas vem a ser a via para superar os problemas da humanidade.

^{iv} Segundo Ramos (2002, p.39, grifos nossos), “não obstante o debate que envolve a qualificação, este é um conceito consolidado na sociologia, pelo menos nos limites em que organiza as relações formais de trabalho remetendo-se, simultaneamente, à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado. Já a noção de competência, original das ciências cognitivas, surge com uma **marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais**”.

^v De acordo com Ramos (2002, p.34), “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 [...]. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional”.

^{vi} Sobre essa discussão, é relevante recuperar o que afirma Ramos (2002, p.41): “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras”.

^{vii}Fonte:<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news05_22.htm>

<<http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>>, respectivamente. Acesso: 29 de março de 2010.

e