
Entre o compromisso político e a competência técnica: a “velha” e insolúvel questão da prática docente

Entre el compromiso político y la competencia técnica: la “vieja” y la insoluble materia de la práctica docente

Luciano Alvarenga Montalvão

luciano.montalvao@outlook.com

Resumo

*Ainda nos primeiros anos da década de 1980, a publicação do livro *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*, de Guiomar Namó de Mello, provocou um verdadeiro alvoroço nos meios educacionais. Em seu ensaio, derivado de suas experiências de pesquisa e imersão em escolas do antigo primeiro grau no estado de São Paulo, a autora apresenta a tese segundo a qual a capacitação profissional dos professores seria o ponto de partida para a construção de um compromisso político transformador, não somente da realidade escolar, mas da estrutura social na qual a escola insere. As reações ao seu texto foram imediatas e a defesa supostamente irrestrita da competência técnica lhe custou a acusação de contribuir para o retorno ao famigerado tecnicismo pedagógico. Um dos seus principais opositores nesse debate foi Paolo Nosella, que através do texto “Compromisso Político como horizonte da Competência Técnica”, publicado no mesmo ano, tentou apresentar uma espécie de antítese aos escritos de Guiomar de Melo. Por fim, o debate contou também com a participação de Dermeval Saviani que, tendo sido orientador de ambos no doutorado, sentiu-se à vontade para dar suas contribuições e tentar caminhar para uma síntese. É fato que mais de trinta anos após da publicação dos textos citados, o debate envolvendo a competência técnica e o compromisso político na prática docente ainda se mostra inconcluso e deveras pertinente.*

Palavras-chave: *competência técnica; compromisso político, prática docente.*

Considerações iniciais

Em 1983, a professora Guiomar Namó de Mello publicou o livro intitulado *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*, obra que, à revelia de sua pequena quantidade de páginas, causou um verdadeiro alvoroço nos meios acadêmico e educacional. Em seu texto,

Mello (1988)¹ defendia a tese de que a capacitação técnica e profissional seria o ponto a partir do qual seria possível atribuir um caráter político à prática do professor. As reações ao seu texto foram imediatas e quase instintivas, sendo o também professor Paolo Nosella seu principal debatedor. Para Nosella (1983), a tese de Guiomar de Melo representaria um retorno velado ao já fracassado tecnicismo pedagógico, tão amplamente difundido nos anos de ditadura civil-militar. O autor apontava ainda, que os conceitos de competência e incompetência técnica estariam estritamente vinculados à cultura dominante (MELLO, 1988; NOSELLA, 1983).

Este debate se prorrogou por muitos anos, décadas, e felizmente não ficou restrito a uma disputa de egos entre dois acadêmicos. O debate suscitado por Guiomar de Melo e Paolo Nosella — que é importante ressaltar, não se limitava a um antagonismo entre compromisso político e competência técnica — levantou uma série de outras questões, as quais, por sua vez, influenciaram praticamente todos os debates posteriores no âmbito da educação. Na atualidade, mais de trinta anos depois, a questão germinal do debate levantado por Guiomar de Melo e Paolo Nosella ainda parece sem resposta: a competência técnica

é o ponto de partida para o compromisso político, ou o compromisso político deve ser o horizonte para a competência técnica? Não pretendemos, neste breve artigo, encontrar uma resposta para tal imbróglio, tampouco nos posicionar ao lado de um dos autores. Nossa proposta neste texto é apresentar uma releitura acerca do debate, mostrando a sua pertinência nos dias atuais e, quem sabe, caminhar para uma síntese.

Da competência técnica ao compromisso político: as origens do debate

Em meados dos anos oitenta, era pungente o debate acerca do compromisso político e da competência técnica na prática pedagógica. Nos meios acadêmico e educacional, emergiam grandes questionamentos com relação à dicotomia entre o educador-técnico e o educador-político. A conjuntura política brasileira do período — marcado pela redemocratização — foi crucial na elevação do debate. Em se tratando da ação pedagógica, enquanto os governos militares anteriores haviam enfatizado a sua dimensão tecnológica, prática e especializada, a nascente democracia se empenhava em resgatar o caráter político das práticas pedagógicas e científicas. Em termos concretos,

¹ A primeira edição do livro citado foi publicada no ano de 1983, no entanto a edição que tivemos acesso é do ano de 1988.

o período de transição colocou em polos opostos, de um lado, os defensores da neutralidade técnica e, do outro, os defensores do compromisso político na ação pedagógica (NOSELLA, 2005).

Publicado no ano de 1983, o livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, de Guiomar Namó de Mello, é considerado por muitos o precursor deste debate. No entanto, é importante deixar claro que a obra de Mello (1988) não se restringe ao maniqueísmo entre o compromisso político e a competência técnica, como apontam muitos de seus críticos. A obra de Mello (1983) é fruto de suas pesquisas e intervenções junto ao professorado antigo 1º grau, professores estes que vivenciavam sua prática docente em uma escola permeada por contradições, por vezes engessada pelo tecnicismo dos currículos e metodologias, e sistematicamente questionada pela sua contribuição ao fracasso escolar de grande parcela dos alunos. Quem é esse professor? O que tem a dizer a respeito de sua prática? Como a representa? Estes são alguns questionamentos que servem como ponto de partida

para os estudos de Guiomar de Mello, que acabaram confluindo para a dualidade entre o compromisso político e a competência técnica. Para tentar alçar algumas respostas, mostra-se necessário um retorno às teorias pedagógicas e, sobretudo, à relação entre escola e sociedade (CURY, 1988; MELLO, 1988).

As altas taxas de evasão e o fracasso escolar — que afligia um grande contingente de alunos nos anos oitenta — suscitararam o enfrentamento à seletividade² exercida pelas escolas de nível elementar no Brasil naquele período histórico. A seletividade necessitava ser situada em termos de suas determinações econômicas, pois somente esta caracterização seria capaz de explicar o sucesso de uns e o insucesso de outros no mesmo sistema de ensino. Feita esta constatação, aos educadores era colocado um caminho dúbio: lutar no interior da escola ou lutar no âmbito da sociedade para combater esta seletividade? No entanto, para Mello (1988), esta ambivalência imposta ao professorado era um equívoco, pois é impossível fazer uma separação hermética entre escola e sociedade. Isto significa que “agir dentro da escola

² A discussão em torno da chamada “seletividade” ganhou bastante amplitude nos meios acadêmico e escolar no final da década de 1970 e início dos anos 1980, principalmente após a publicação do artigo “Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade”, também de Guiomar Namó de Mello. Neste artigo, a autora alertava para a necessidade de um novo olhar acerca dos mecanismos exercidos pela escola que direcionavam uma parcela significativa do alunado para o caminho do fracasso escolar. A “seleção” exercida pela escola era, via de regra, identificada com os fatores internos à sua dinâmica, sem a perspectiva de relação destes com a totalidade e com o papel ocupado pela escola na sociedade de classes (MELLO, 1979; 1988).

é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada”, é o que defendia a autora (MELLO, 1988).

A escola faz parte desta totalidade que é a sociedade, a constitui e é constituída por ela. O espaço de luta existente no interior da escola é mantido pela existência concreta de seus antagonismos e daqueles que são negados por ela ou sequer a ela têm acesso. Não se trata de um espaço de atuação que subsiste pelas brechas dos sistemas de ensino, mas sim de um espaço produzido pelas contradições inerentes à sociedade que também se estendem à escola. Compreendida esta premissa, torna-se importante conhecer o que se passa dentro da escola, pois sobre ela atuam os mecanismos mais poderosos no que tange aos determinantes econômicos. Mas o conhecimento sobre a escola não deve ser apenas contemplativo e sim a condição fundamental para se apropriar dela, transformá-la. É através destas condições intraescolares, a priori, que o fenômeno da seletividade adquire sua existência concreta, por tal motivo é importante fazer a mediação entre tais condições e os antagonismos existentes na sociedade em sua totalidade (MELLO, 1988).

Nas palavras de Mello (1988):

O conhecimento do que acontece dentro da escola deixa de ter um objetivo apenas contemplativo. Torna-se condição importante para nos apropriarmos dela, tal como é, com vistas à sua transformação, ao seu vir a ser.

Esse momento subjetivo do processo de conhecer a escola ganha sentido devido à suposição de que é por meio da *mediação* das condições intra-escolares que a seletividade se efetua concretamente. Se essa seletividade tem um sentido político porque não atua indiferentemente sobre qualquer aluno de qualquer origem social, mas atinge os mais pobres, então as condições intra-escolares também tem um sentido político. O fato de que essas condições, o currículo, os programas, as ações e representações dos professores e especialistas, os critérios de avaliação se circunscrevem no âmbito do funcionamento interno do sistema de ensino, faz com que apareçam como aspectos apenas técnicos. Seu caráter mediador da seletividade, que é política, revela seu sentido também político. E a política é o momento em que a objetividade se subjetiviza e nos remete, necessariamente, para além daquilo que as condições intra-escolares realmente são, obrigando-nos a considerar seu *vir a ser* e o seu *dever ser* (MELLO, 1988, p. 14–15)

Como é possível vislumbrar, as circunstâncias de desenvolvimento do processo de escolarização, isto é, as chamadas condições *intraescolares* são apontadas como aspectos meramente técnicos. No entanto, o papel que os currículos, as formas de avaliação e a própria ação pedagógica exercem na seletividade dos alunos das classes populares explicita o seu caráter notadamente político. As condições intraescolares são mecanismos de seletividade extremamente poderosos e contribuem tanto para um desfecho de fracasso escolar do educando de origem social e

econômica desfavorecida quanto para a própria perpetuação da desigualdade social. Uma vez que a aparência supostamente técnica das formas e mecanismos de funcionamento da escola dissimula o seu sentido político, criam-se as condições necessárias para a exclusão das parcelas mais pobres da escola e para a legitimação dessa exclusão (MELLO, 1988).

Compreender o sentido político que reside nas condições escolares impõe a necessidade de resgatar alguns debates circunscritos no âmbito das teorias pedagógicas. As chamadas “Teorias Críticas” da educação — dentre estas a *Teoria da Reprodução*, de Bourdieu e Passeron — tiveram ampla aceitação nos meios pedagógicos e educacionais brasileiros a partir da década de 1970. Foi a primeira sistematização mais rigorosa das ideias críticas sobre a educação e a escola difundida nos meios acadêmico brasileiros, daí seu enorme impacto e aceitação. Para Bourdieu e Passeron (*apud* MELLO, 1988), a escola cumpre um importante papel na reprodução e perpetuação das relações de dominação existentes na sociedade de classes. Em um modelo organizativo em que prevalece a dominação através da força material, isto é, aqueles que estão privados dos recursos materiais são dominados por aqueles que os detêm, a dominação exercida pela escola se dá, também, no plano simbólico (MELLO, 1988).

De acordo com a Teoria da Reprodução, a partir da leitura de Mello (1988):

A escola se situa no âmbito da violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representação e não a força física, para assumir seu papel mantenedor das relações de força. Mas, para exercer com eficiência o seu papel, ela precisa aparecer como autônoma dessas relações de força. Sua arma é a dissimulação dessas relações (MELLO, 1983, p. 17).

Para alcançar êxito em sua parcela de contribuição para a reprodução das relações de desigualdade, e para fomentar sua aparente autonomia face às relações de força que também fazem parte de sua constituição, a escola se empenha em apresentar seus conteúdos enquanto saberes legítimos e universais. Esses saberes não passam de conhecimentos produzidos no interior de um grupo específico, em prol de seus próprios interesses e do seu ímpeto em perpetuar-se como grupo dominante. Universal na aparência, mas arbitrários na essência, esses saberes impostos aos indivíduos dos grupos dominados configuram-se em forma por meio da qual a violência simbólica se efetua. No entanto, ao assumir as determinações que as relações econômicas exercem sobre a escola e reconhecer a sua importância na organização, manipulação e transmissão dos conhecimentos oriundos das classes dominantes, compreende-se apenas uma parte do papel da escola, mas não o todo (MELLO, 1988).

Nesse sentido, a crítica mais consequente que se pode fazer à Teoria da Reprodução é que, ao assumir a escola unicamente do ponto de vista de sua importância na perpetuação da dominação, ignora-se o movimento real a partir do qual ela é produzida. Ainda que Bourdieu e Passeron tenham apreendido com destreza a maneira como a escola se organiza na sociedade capitalista e o seu papel nas relações entre as classes sociais, deixaram de perceber não somente seu movimento interno, como também a forma como constitui e é constituída pela totalidade social. O que a escola é em determinado momento histórico, em determinada configuração de relação entre as classes, não constitui um momento de desenvolvimento acabado. O que a escola é hoje traz inscrito o seu vir a ser, o seu devir, expressa suas disputas interiores e também as contradições da totalidade dialética da sociedade na qual se insere (MELLO, 1988)³.

Para Mello (1988), a relação entre escola e sociedade deveria ser analisada a partir do conceito de *mediação*. Para a autora, o termo mediação pode ser empregado para processos e movimentos que se dão na realidade objetiva e que se constituem enquanto resultado

dinâmico das tramas relacionais ou das ações recíprocas entre os componentes ou partes de uma totalidade. A expressão mediação pode ser utilizada também para fazer referência ao que se passa no interior de alguma organização ou instituição, ou mesmo para descrever processos que se realizam dentro de um grupo de indivíduos em relação. Em síntese, os processos ou elementos aos quais a palavra mediação se refere somente adquirem sentido se analisados como parte integrante e necessária do todo que se almeja vislumbrar. A escola, por sua vez, tal qual a prática docente, só pode ser apreendida a partir da mediação a qual se realiza com a sociedade (MELLO, 1988).

Tendo elucidado o conceito de mediação e caracterizado o papel da escola como mediadora, torna-se possível refletir sobre as possibilidades de ação do professor nessa instituição que deve ser situada, tanto no plano geral da sociedade, como também em termos das relações entre cada um dos sujeitos e categorias que a compõem. Partindo da concepção dialética de mediação podemos tomar a ação do professor como parte integrante das condições de funcionamento da escola, como também como resultado de

³ Um debate interessante com a Teoria da Reprodução — de Bourdieu e Passeron — é feito por Dermeval Saviani no seu clássico *Escola e Democracia*, cuja primeira edição é do ano de 1983. Saviani criticava a enorme adesão à teoria francesa nos meios educacionais e acadêmicos brasileiros, e colocava esta em um conjunto de teorias que ele denominava de “crítico-reprodutivistas”, alcunha que elucidava o caráter estático desta abordagem, que condenava a escola ao eterno papel de reproduzir a ideologia dominante, desconsiderando suas possibilidades dialéticas (SAVIANI, 2008).

fatores que são externos a ela. Isto é, a ação do professor tanto é mediada pelas suas características particulares, tais como, origem social, gênero, formação, experiência em sala de aula, como pelas condições que dispõe para realizar seu trabalho, como o material didático, o currículo, as instalações da escola. A maneira como o professor representa a prática docente, seja a sua prática no cotidiano como também a prática profissional em si, também é mediadora de sua ação como educador (MELLO, 1988).

Por décadas, pesquisas educacionais norte-americanas e também de outros países investigaram os efeitos das expectativas do professorado na consolidação do sucesso ou fracasso escolar de um determinado grupo de alunos. Tais pesquisas, de cunho empírico-descritivo, chegaram às conclusões pretendidas: as expectativas do professor eram determinantes, quando não responsáveis, por arremeter o desfecho predestinado para aquele aluno. Essa linha de compreensão da prática docente, além de ser determinista, serviu para subsidiar as teorias pedagógicas mais conservadoras. Para Mello (1988), a ação do professor dotada de compromisso é fundamentalmente importante, pois além do seu conteúdo político, seria capaz de dissipar a seletividade e o fracasso escolar de natureza classista que eram verificáveis na realidade escolar brasileira. Ocorre, no entanto,

que o professor tem esbarrado em questões supostamente técnicas que tem impedido o exercício consciente e dirigido do seu saber-fazer (MELLO, 1988).

Esses aspectos aparentemente técnicos, quando analisados, expressam nitidamente seu conteúdo e caráter político. A assimilação e o manejo desses recursos, quicá seu esmiuçamento, podem contribuir para a construção de uma prática docente transformadora da realidade. É por tal motivo que Mello (1988) defende que a competência técnica é o ponto de partida a partir do qual pode se imprimir um compromisso político à prática pedagógica. Para a autora, a competência técnica pode ser caracterizada da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1988, p. 43).

Mello (1988) não estabelece nenhum tipo de hierarquização ou grau de importância entre as características apontadas para a construção da competência técnica e, tampouco, acredita que ela, por si só, implicará na edificação de uma visão crítica e superadora dos determinantes estruturais que sustentam e legitimam a sociedade de classes. No entanto, considerando o atual estágio de contradições que se desenvolvem nesta escola, nesta sociedade, apresenta-se como fundamentalmente importante para o professor a busca pelo compromisso político através da mediação da competência técnica. O sentido político da prática docente que se deve valorizar realiza-se por meio da mediação da competência e é condição necessária, porém não única, da efetiva realização deste mesmo sentido político (MELLO, 1988).

Compromisso político como horizonte da competência técnica: o contraponto

Nosella (1983) faz duras críticas à tese de Guiomar de Mello. Para este, as afirmações da autora se tornam insustentadas à medida que os conceitos de competência técnica e compromisso político não são suficientemente historicizados. De acordo com Nosella (1983), a distinção entre a competência e a incompetência técnica emerge a partir dos parâmetros de

competência estipulados pela cultura dominante, isto é, traz uma forte conotação ideológica. Desta forma, o conceito de competência técnica não pode ser defendido como algo universal, uma categoria em si, isolada das contradições entre as classes sociais. Muito pelo contrário, as qualificações entre o competente e o incompetente servem e estão associadas à cultura dominante, assim como devem existir as noções de competente e incompetente para uma nova noção de cultura que se deve construir junto às classes emergentes (NOSELLA, 1983).

Para Nosella (1983), a afirmação de que se deve almejar o primado da competência, sem situar historicamente as duas culturas em luta, significa nada menos do que a reafirmação da neutralidade científico-cultural. Além disso, a defesa irrestrita da competência técnica, ainda que enquanto mote para alcançar o compromisso político, poderia culminar em um retorno ao já fracassado e superado tecnicismo pedagógico, que imperou nos meios educacionais brasileiros até meados dos anos 1970. Para o autor, a questão da competência técnica só pode ser analisada a partir de um horizonte político que vislumbre diferentes concepções de cultura e diferentes projetos políticos em disputa. Partindo desta afirmação, Nosella (1983) propõe uma espécie de inversão da leitura apresentada por Mello (1988). Ao invés de

subscrever “da competência técnica ao compromisso político”, é proposta a seguinte ressignificação: “do compromisso político a uma nova competência técnica” (NOSELLA, 1983, p.93).

O posicionamento de Nosella (1983) ao propor esta inversão é no sentido de que:

fique evidenciada a necessidade de se substituir o velho arsenal de competências técnicas que implicava num compromisso político reacionário ou conservador, com um novo conjunto de técnicas ou, então, com uma metodologia radicalmente nova, isto é, uma metodologia com uma “raiz” ou ponto de vista substancialmente diferente que possa atuar e concretizar um novo compromisso político (p.93).

O horizonte político deve ser a síntese de toda a pesquisa e ação pedagógica. Deve preceder e acompanhar toda práxis educacional de modo a qualificá-la politicamente. Se o ímpeto político ainda não coincide com a prática pedagógica em si, deve ser a orientação de toda a sua técnica e instrumentalização. A construção de novas competências técnicas — cujo substrato seja o compromisso político e que ultrapassem os parâmetros estabelecidos pela cultura dominante — será fruto de um longo trabalho. A prática dos professores encontra-se estagnada e presa ao estado de coisas que está posto. A construção e elaboração de novas metodologias, de novas técnicas didático-pedagógicas deverá ser resultado de uma nova e coletiva

construção histórica. Os instrumentos educacionais poderão se constituir em atos politicamente engajados quando se modificarem os objetivos sociais do processo educacional, de acordo com os anseios das classes sociais contra-hegemônicas. Torna-se notável que “quando o ponto de partida é novo, novas serão as técnicas” (NOSELLA, p.94).

O saber-fazer do professor não pode ser um momento que antecede o compromisso político, mas de fato ele consiste na concretização de uma determinada posição política. Todo saber-fazer — e não somente o fazer pedagógico — é dotado de uma visão de mundo e constitui um ato político através do qual se concretizam as intenções sociais de um determinado grupo ou classe social. Neste sentido, o saber-fazer pedagógico, qualificado como tecnicamente competente ou incompetente, consiste também uma categorização que é histórica e é política. A competência técnica, é importante ressaltar, não é uma condição prévia para o engajamento político, ela já é o próprio engajamento político, seja a favor da manutenção da hegemonia ou da construção de uma contra-hegemonia. Todos os espaços e rotinas da escola, desde o planejamento, passando pela orientação escolar, até a entrada em sala de aula, constituem atos políticos (NOSELLA, 1983).

Compromisso político e competência técnica: em busca de uma síntese

Ainda no ano de 1983, tão logo a publicação do artigo de Nosella, o professor Dermeval Saviani também resolveu apresentar as suas contribuições ao debate. Nada fora do natural, uma vez que Saviani havia sido orientador de doutorado tanto de Guiomar de Mello quanto de Paolo Nosella. Em seu artigo, ironicamente intitulado “Competência Política e Compromisso Técnico: o pomo da discórdia e o fruto proibido”, Saviani faz uma incursão no sentido de tentar compreender — “com o máximo de isenção” — os pontos de vistas dos dois teóricos, para, em seguida, colocar em confronto as duas perspectivas, tentando encontrar pontos de divergência e/ou convergência entre elas. Por fim, ao final de seu ensaio, o autor tenta extrapolar as duas abordagens e fazer avançar o debate a partir da apresentação de uma síntese superadora da suposta dualidade entre o pensamento de Guiomar de Mello e Paolo Nosella (SAVIANI, 2008⁴).

Para Saviani (2008), grande parte das críticas dirigidas ao trabalho de Guiomar de Mello se dão pela incompreensão da sua tese central de que a transposição do senso comum à organização política dos

professores se daria através da mediação da competência técnica, sobretudo pela própria insistência no termo “competência técnica”, que gera muitas dúvidas, seja de forma isolada ou mesmo na sua relação com o compromisso político. O termo competência técnica usualmente é associado ao tecnicismo pedagógico e, quando colocado em evidência, suscita certa desconfiança. É por tal motivo que Saviani (2008) imputa a ele o título metafórico de “o pomo da discórdia” e pergunta: “Quem tem medo da competência técnica?” (SAVIANI, 2008).

Na leitura de Saviani (2008) a competência técnica é

uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente (SAVIANI, 2008, p.35).

O compromisso político assumido retoricamente pode até prescindir da competência técnica. No entanto, o compromisso político assumido na prática cotidiana não pode abrir mão dela.

4 O artigo de 1983, publicado na revista *Educação & Sociedade* (Cortez, CEDES, n. 15, p.111–143) foi republicado, anos mais tarde, como um capítulo do livro *Pedagogia Histórico Crítica*, cuja edição que temos em mão é datada de 2008.

A ausência da competência técnica pode impedir a realização do compromisso político como, também, produzir o seu contrário. A sonegação da competência técnica na prática do professor esvazia a escola de seus conteúdos e de seu propósito, privando de acesso ao conhecimento um grupo de pessoas já marginalizado nas outras esferas da vida social. A manutenção da incompetência técnica na ação docente — não tomada como o contrário da competência na cultura dominante — fortalece o caminho de dominação da classe dominante. Isto porque, ao se apropriar do saber-fazer que subsidiará sua competência técnica, o professor adquire melhores condições de perceber, no interior e na dinâmica da própria escola, quais os obstáculos que se contrapõem à sua ação competente e ao horizonte político (SAVIANI, 2008).

Aqui chegamos à síntese do questionamento empreendido por Saviani (2008) anteriormente: é a classe dominante que tem motivos para temer a competência técnica, uma vez que a ação consciente do professor, a práxis, pode constituir uma ameaça aos seus interesses. Temem também a competência técnica aqueles sujeitos do meio educacional que, embora manifestem retoricamente a vontade de assumir um compromisso político, ainda encontram-se arregimentados e sob influência das velhas teorias conservadoras ou reprodutivistas. Não temerão

a competência técnica os educadores e intelectuais rigorosamente interessados em assumir um compromisso político em consonância com as camadas exploradas da sociedade. É nesta linha e, mediante a tudo que foi exposto, que Saviani (2008) tenta desvendar e elucidar a perplexidade de Nosella: “o Paolo não teme a competência técnica. O que ele teme é a velha competência técnica, aquela articulada com os interesses da burguesia” (SAVIANI, 2008, p. 40).

O livro de Guiomar Namó de Mello parece deixar em aberto questões estritamente importantes: como tornar real esse compromisso político assumido no horizonte dos professores? Como fazê-lo avançar? Como torná-lo uma realidade na prática cotidiana dos docentes? A afirmação conclusiva de Mello (1988) de que a capacitação profissional, isto é, a apropriação do saber-fazer pelo professor, seria o ponto a partir do qual seria possível atribuir um caráter político à sua prática deixou imensas lacunas, o que permitiu que o debate em torno da competência técnica ganhasse tamanha repercussão. A preocupação de Nosella (1983) estrutura-se em torno da insuficiente historicização dos conceitos — em sua opinião — na obra de Mello (1988), e da não realização de uma crítica profunda acerca da competência técnica vigente à época; o que, na sua visão, contribuiria para o fortalecimento do conservadorismo pedagógico e de

certas concepções anacrônicas e elitistas que imperavam no escopo da nascente tecnologia educacional (SAVIANI, 2008).

Neste sentido, Saviani (2008) acredita que a publicação do artigo “O compromisso político como horizonte da competência técnica”, de Paolo Nosella, possa retificar ou complementar as lacunas deixadas por Guiomar de Mello, sem necessariamente situar-se em um polo de oposição. Nosella (1983) posiciona-se radicalmente contra a suposta subordinação do compromisso político à competência técnica delineada nas teses de Guiomar de Mello. Afirma ainda que a falta de contextualização e historicização dos conceitos em questão acaba permitindo uma associação da noção competência à cultura enciclopédico-burguesa. Ainda segundo Nosella (1983), a incompetência manifesta na prática docente constitui uma expressão coletiva de resistência do professorado e o resultado de um processo de esvaziamento cultural da escola, que por sua vez alenta para o esgotamento das forças de hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2008).

E quem tem medo do compromisso político? É outro questionamento incisivo feito no artigo de Dermeval Saviani, ao qual ele atribuiu a simbologia do “fruto proibido”. Temem o compromisso político justamente os mesmos sujeitos que temem a competência técnica. O que a classe dominante teme é jus-

tamente a construção da competência técnica e do compromisso político que almejem transformações estruturais da sociedade. Os próprios membros da classe dominante, em situações adversas, podem assumir um discurso transformador com o intuito de preservar ou garantir a recomposição de sua hegemonia. Se o discurso que visa ao compromisso político pode até ser tolerado nos meios educacionais, o seu exercício prático é veementemente combatido. Se a defesa da competência técnica também pode ser expropriada por setores conservadores e reacionários, o ímpeto ao compromisso político também o pode da mesma forma (SAVIANI, 2008).

Na opinião de Saviani (2008), as teses defendidas por Guiomar de Mello e Paolo Nosella, à revelia de sua suposta ambivalência, convergem e podem caminhar para uma síntese. Ambos aceitam a assertiva de que a função política do processo pedagógico se efetiva também, embora não unicamente, por meio da mediação da competência técnica. Se a concretização do compromisso político se dá pelo saber-fazer do professor — sua metodologia, didática, os recursos instrumentais que lança mão, entre outros —, então o caráter de mediação da competência técnica tendo como horizonte o compromisso político deve aí se expressar claramente. O que Nosella (1983) traz como ressalva acerca das teses de Mello (1988)

é que a competência técnica não pode ser considerada “em si” subsidiária do compromisso político, mas que ela traz, necessariamente, uma determinada concepção política (SAVIANI, 2008).

Compromisso político e competência técnica: a atualidade do debate e a insolúvel questão da prática docente

No ano de 2005, Paolo Nosella publicou o artigo “*Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*”. A ideia, como já anuncia o próprio título do texto, seria recolocar na ordem do dia o debate iniciado décadas antes. Neste ensaio, para além do embate que persiste com relação às teses de Guimarães de Mello, Nosella (2005) procura elencar o saldo positivo das discussões pedagógicas daquele período e, por fim, repensar qual o compromisso político se apresenta como concretamente possível na atualidade. Segundo Nosella (2005), a década de 1980 abriu os caminhos para o avanço e a modernização do pensamento pedagógico na esteira do engajamento político. Novos conceitos e novas abordagens teórico-metodológicas

surgiram no âmbito pedagógico e foram capazes de irromper com o tradicionalismo da pedagogia tecnicista e com a velha ortodoxia marxista. Expressão importante desse novo momento se dá em torno de uma nova forma de conceber a escola, partindo de sua relação dialética com a sociedade, a economia e a política (NOSELLA, 2005).

Outra mudança importante que também faz referência ao período é a sobreposição⁵ do termo “professor” pelo termo “educador”, visto que o último traz em sua concepção semântica a necessidade do engajamento ético e político dos docentes. A ideia implícita no papel e na figura do educador transcende o mero exercício e a prática do professor: ao professor, usualmente, é atribuída uma visão que coloca sobre sua responsabilidade apenas a aquisição e transmissão de conteúdos, lançando mão de suas competências específicas para ensinar e treinar outras pessoas de forma quase unilateral; ao educador, contrariamente, presume-se que assume responsabilidade sobre a formação integral do educando, tendo como horizonte a formação de cidadãos críticos e ativos. A relação entre educador e educando não é de unilateralidade,

⁵ Aqui ainda não se pode falar em *substituição* visto que o termo “professor” (ou docente) é comumente utilizado no ambiente escolar e na literatura especializada que trata de sua formação e de suas condições de trabalho. Mas o aparecimento e a difusão do termo “educador”, segundo Nosella (2005), indica não apenas uma mudança na terminologia, mas também uma mudança de concepção acerca do papel e de seu compromisso político.

mas sim de cumplicidade. Utilizando os jargões freireanos, enquanto o professor restringe-se a ensinar a *leitura da palavra*, o educador almeja proporcionar ao educando a *leitura do mundo* (NOSELLA, 2005, p. 227).

Considerando que a conjuntura social, política e pedagógica da atualidade é substancialmente diferente daquela que gerou os embates teóricos citados, cabem agora os seguintes questionamentos: de qual compromisso político e competência técnica estamos falando hoje? Como o educador pode, de forma concreta, exercer seu compromisso político e sua competência técnica? Em um contexto de confusão ideológica, crise de alternativas políticas e pragmatismo pedagógico, os educadores parecem carecer de uma orientação ou uma fagulha que lhes aponte uma nova direção para sua prática. Se nos anos da década de 1980 pareciam claras as formas de atuação e inserção política, e também de realização da competência técnica, na atualidade tudo parece mais obtuso, difícil de ser apreendido. No entanto, alguns avanços proporcionados pelo acúmulo do debate são notórios: se anteriormente se afirmava que a política e a técnica se imbricavam na prática docente, hoje se sabe que esta é uma relação intrínseca. Toda ação pedagógica é também uma ação política. A educação é um ato político (NOSELLA, 2005; SAVIANI, 2008).

Para alçar algum esboço de resposta para os questionamentos anteriores, Nosella (2005) nos aponta alguns caminhos. Em primeiro lugar, resgatar a dúvida enquanto método, seja no debate científico ou filosófico, também como meio de se libertar das certezas pedagógicas e ideológicas que vão sendo construídas ao longo da carreira e da prática do educador. Em segundo lugar, lutar pela construção de uma cultura democrática, até então inexistente em nosso país, que embora viva em um regime democrático, ainda carece de uma sólida e duradoura cultura democrática proveniente de um processo histórico que ainda não se completou. Em terceiro lugar, resgatar o debate sobre o conceito e a natureza da política, revisitando seus fundamentos teóricos e práticos. E, por fim, reler escritos de Gramsci como horizonte para a compreensão do papel dos intelectuais e dos educadores no processo de luta contra-hegemônica. Desta forma, segundo Nosella (2005), seria possível pleitear o “status” de educador tecnicamente comprometido e politicamente compromissado (NOSELLA, 2005).

Considerações finais

Em um período histórico marcado pelo desenvolvimento acelerado e exacerbado das novas tecnologias no

campo educacional, a competência técnica se torna quase um imperativo àqueles que se arriscam na prática docente. Por outro espectro, vivemos em uma conjuntura de crise ampla e generalizada dos partidos políticos, das organizações da sociedade civil, dos sindicatos e dos movimentos sociais, o que coloca o compromisso político — de uma forma geral — como algo bastante apartado da realidade do professorado. A escola, não obstante seus avanços nas últimas décadas, continua sendo um espaço bastante engessado, onde o perímetro para a experimentação e o debate de ideias ainda se mostra muito restrito. Ainda que as contradições inerentes ao papel da escola na sociedade de classes se expressem a cada dia de forma mais explícita, a ofensiva conservadora e a influência do tradicionalismo pedagógico ainda se mostram muito fortes.

Neste sentido, o artigo apresentado constitui um esforço para recolocar na ordem do dia um debate extremamente pertinente, que incendiou os meios acadêmicos e educacionais na década de 1980 e que nos parece ainda inconcluso. Mais do que isso, resgatar este debate é também resgatar o papel da escola e da educação na transformação da sociedade, compreendendo a escola como espaço de formação identitária, política, cultural, científica e humana

(SAVIANI, 2008; 2011).

O tema em questão é polêmico e suscita um posicionamento de quem adentra à discussão. Não se impõe a necessidade de escolher pela primazia entre a competência técnica ou o compromisso político, mas sim de definir de que tipo de competência ou compromisso estamos falando, e em qual conjuntura histórica. Para além, a síntese que se propõe é a busca por um educador que seja competente tecnicamente e politicamente comprometido, o que nos coloca um novo desafio que é debater a formação de professores no Brasil.

Não objetivamos nesse artigo esgotar a temática enfocada mas, sobretudo, chamar a atenção para a complexidade do debate e para as eventuais consequências de sua negligência. Concordamos com Saviani (2008) quando ele afirma que tanto se deve desconfiar daqueles que tem pressa para superar a análise polêmica e a reflexão crítica, como daqueles que insistem em uma crítica meramente baseada na denúncia ou na negativa. Posto isto, conclamamos os educadores, gestores, pós-graduandos, a resgatar o debate sinteticamente apresentado neste artigo, o qual, embora iniciado há mais de três décadas, ainda está bastante aberto e pode incitar muitos outros debates no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- CURY, C.R.J. Prefácio. In: MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político*. Campinas: Cortez/Autores Associados, 9. ed. 1988.
- MELLO, G.N. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 2, p. 70–78, 1979.
- MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 9. ed., 1988.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 5, n. 14, p. 91–97, 1983.
- NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 90, p. 223–238, 2005.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico: o pomo da discórdia e o fruto proibido. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 10. ed., 2008.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Resumen

Aún en los primeros años de los ochenta, la publicación del libro Magisterio de primer grado: la competencia técnica de compromiso político, Guiomar Namó de Mello, causó un verdadero alboroto en los medios educativos. En su ensayo, derivado de sus experiencias de investigación y de la inmersión en antiguas escuelas de primer grado en el estado de Sao Paulo, el autor presenta la tesis de que la formación profesional de los maestros sería el punto de partida para la construcción de un compromiso político de transformación no solo de la realidad escolar, pero de la estructura social en la que opera la escuela. Las reacciones a su texto fueron inmediatas y la defensa supuestamente irrestricta de la competencia técnica le han costado la acusación de que contribuía a la vuelta del infame tecnicismo pedagógico. Una de sus principales opositores en este debate fue Paolo Nosella que a través del texto "El compromiso político como horizonte de la Competencia Técnica», publicado el mismo año, intentó presentar una especie de antítesis de los escritos de Guiomar Melo. Por último, el debate también involucró la participación de Dermeval Saviani que ha sido el tutor de ambos en el doctorado, se sintió a gusto para realizar sus contribuciones e intentar avanzar hacia una síntesis. Es hecho que más de treinta años después de la publicación de los textos citados, el debate que abarca la competencia técnica y el compromiso político en la práctica docente todavía se muestra inacabado y sigue siendo muy significativo.

Palabras clave: *competencia técnica; compromiso político; práctica docente*