

**COMPETÊNCIAS – UM CONCEITO RECONTEXTUALIZADO NO
CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

por

ROSANNE EVANGELISTA DIAS

ORIENTADORA: PROF^a. DRA. ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES

**Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.**

RIO DE JANEIRO

2002

*Ao meu pai, Paulo Dias, pelas muitas lições
que me permitiu construir ao longo da minha
vida e que, com certeza, ficaria muito feliz por
me ver alcançar mais uma nova etapa nesse
percurso.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Alice Casimiro Lopes, a quem muito admiro pelo acompanhamento atento, seguro, solidário e amigo com que sempre atuou comigo.

Aos professores e também amigos Roberto Leher e Raquel Goulart Barreto que me orientaram na retomada à vida acadêmica.

Aos professores do extinto programa de pós-graduação em Educação Escolar pela oportunidade que me proporcionaram de aprendizagem acadêmica e política.

Aos amigos conquistados na turma de 1999. Pela amizade de Anita Handfas, Giseli Xavier, Josefina Carmen e Rozana Gomes (Mestrado), Marcia e Merise (Doutorado), por tudo que pudemos viver juntas.

Às bolsistas de iniciação científica do Núcleo de Estudos do Currículo – NEC, Leila Camelo, Michelle Camargo e Elida Caula que em diversos momentos do meu trabalho contribuíram generosamente e com alegria.

Aos companheiros que compartilharam no NEC dos estudos desenvolvidos durante a pesquisa “A construção do conhecimento escolar no ‘novo’ Ensino Médio”, sob coordenação da Profa. Alice Casimiro Lopes, especialmente a também companheira de trabalho, Margarida Gomes.

Às companheiras de Setor Curricular do Núcleo Comum do Colégio de Aplicação da UFRJ que apoiaram, torceram e dividiram os momentos de dificuldades e de alegria, especialmente às amigas Ana Letícia Guedes, Angela Fonseca, Celia Brito e Regina Pugliese.

Às gestões do Colégio de Aplicação (Moacyr Barreto e Militza Putziger) que compreenderam os afastamentos que precisei realizar para a realização do curso.

Aos amigos de tempos e espaços diferentes, pela compreensão e apoio.

Aos amigos que contribuíram na tradução de textos em inglês, meu cunhado Miguel Neme e Luiz Carlos Paternostro.

À minha sobrinha e afilhada Maria Alice que esforçou-se por compreender as minhas ausências e que como toda criança soube dar tudo o que eu precisava.

À minha família, especialmente minha mãe Arminda e minha tia Lourdes que, diariamente, contribuíram com muito amor para que eu realizasse todo o meu curso.

RESUMO

O foco desse trabalho é a recontextualização do conceito de competências na proposta curricular da formação de professores da educação básica, apresentada nos seguintes documentos oficiais brasileiros: Referenciais para a Formação de Professores (1999), Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (2000) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001). A partir desses documentos analisamos com base nas teorias curriculares críticas, especialmente a produção de Basil Bernstein: as finalidades sociais, as concepções de conhecimento, de aprendizagem e de avaliação e o caráter da formação docente projetado na reforma curricular sob o paradigma das competências.

Concluimos que a proposta curricular brasileira, ao apresentar as competências como um *novo* paradigma, recontextualiza esse conceito já utilizado em outros tempos e espaços. Nesse processo de recontextualização podemos observar a presença de tradições teóricas, a princípio, consideradas como contraditórias, notadamente a psicologia (cognitiva e comportamental) vindo a compor, de forma ambivalente, a metáfora da paleta pedagógica desenvolvida por Bernstein (1998). Assim, o conceito de competências ao mesmo tempo que conserva tradições curriculares do passado, cria novos sentidos para o uso do conceito no currículo ajustado ao contexto atual.

ABSTRACT

The main focus of this work is the recontextualizing of competencies in elementary teacher education curriculum, in the following Brazilian official documents: *Referenciais para a Formação de Professores* (1999), *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior* (2000), and *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (2001).

From these documents and based upon critical curriculum theories, Basil Bernstein's production in special, we analyzed: the social purposes, the concepts of knowledge, learning and evaluation, and the guidelines of teacher education reform, under a competency-based paradigm.

We conclude that Brazilian curriculum proposal, though presenting competencies as a "new" paradigm, in fact recontextualizes its core concept, already approached in other time and places. In this recontextualizing process, it is possible to identify different, sometimes contradictory, theoretical grounds, such as its psychological basis (cognitive and behavioral), pointing out to an ambivalent construction, which can be characterized by the "pedagogical palette metaphor", as developed by Bernstein (1998). Therefore, the concept of competencies tends to preserve the curriculum tradition of the past, at the same time it produces new meanings related to nowadays context.

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial)

CBTE – Competency-Based Teacher Education (Formação do Professor Baseada em Competências - EUA)

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Curso Normal Superior

CP – Conselho Pleno (CNE)

CRO – Campo Recontextualizador Oficial (Bernstein)

CRP – Campo Recontextualizador Pedagógico (Bernstein)

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

EAD – Ensino à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FEU – Further Education Unit (Unidade de Ensino Complementar – Reino Unido)

GED – Gratificação de Estímulo à Docência (Instituições Federais de Ensino Superior)

GID – Gratificação de Incentivo à Docência (Instituições Federais de Educação Básica)

IES – Instituição de Ensino Superior

ISE – Instituto Superior de Educação

IUFM – Institutos Universitários de Formação de Mestres (França)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MSC/TA – Manpower Services Commission/Training Agency (Comissão de Serviços de Mão de Obra/Agência de Treinamento - Reino Unido)

NBPTS – National Board of Professional Teaching Standards (EUA)

NCVQ – National Vocational Qualification Council (Conselho Nacional para Qualificação Vocacional - Reino Unido)

NQF – National Qualification Frameworks (Estrutura de Qualificação Nacional - África do Sul)

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OFSED – Office of Standards in Education (Reino Unido)

ONG – Organização Não-Governamental

PBTE – Performance-Based Teacher Education (Formação do Professor Baseada em Desempenho – EUA)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PECNS – Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe

RFP – Referenciais para a Formação de Professores

REF – Recherche en Éducation et en Formation (Pesquisa em Educação e em Formação - França)

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESu – Secretaria de Ensino Superior

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
I. REFORMAS CURRICULARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	14
I. 1. Recontextualização de discursos.....	15
I. 2. Contexto das reformas e seus principais paradigmas.....	20
I.2.1.A presença dos organismos internacionais na formulação e financiamento de propostas.....	22
I.2.2. Eixos orientadores para o currículo da formação docente.....	26
I. 3. Trajetória (inicial) da reforma brasileira.....	30
II. O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	38
II.1. Competências – um conceito polissêmico.....	39
II.2. O surgimento da competência como modelo pedagógico.....	46
II.3. Da competência às competências – mais um processo de recontextualização.....	52
III. AS COMPETÊNCIAS COMO ORIENTADORAS DE MODELOS CURRICULARES.....	61
III.1. O aprender a ... competências como pilares da educação.....	62
III.2. Modelos pedagógicos baseados nas competências – uma tendência nacional.....	70
IV. QUANDO AS COMPETÊNCIAS ORGANIZAM O CURRÍCULO.....	77
IV. 1. Nos modelos curriculares do passado.....	78
IV.1.1. Da análise das tarefas à formulação de objetivos.....	80
IV.1.2. Da formulação de objetivos ao estabelecimento de competências.....	84
IV.1.3. A eficiência social nos modelos curriculares da formação de professores.....	88

IV. 2. Nos modelos curriculares do presente.....	96
V. CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: análise da reforma curricular brasileira.....	107
V.1. Documentos curriculares orientadores da reforma.....	108
V.2. O Modelo curricular brasileiro de competências.....	114
V.2.1. Finalidades sociais nos discursos da reforma.....	119
V.2.2. A concepção de competências orientando o conhecimento, a aprendizagem e a avaliação no currículo da formação de professores.....	125
V.2.3. O caráter da formação de professores projetado pela reforma.....	135
CONCLUSÕES.....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, nosso objeto de estudo é o currículo para a formação de professores produzido pela reforma educacional brasileira. Nessa reforma, o conceito de competências assume centralidade na organização curricular e para ele dirige-se o nosso foco de análise. A despeito da sua larga difusão nas propostas curriculares ora em discussão, o conceito de competências deve ser questionado, seja pelos diversos significados que possui, seja pelo seu uso largamente difundido nos discursos sociais e acadêmicos. O objetivo desta pesquisa, portanto, é o de identificar e analisar a concepção de competências que marca o currículo para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, apresentada nos documentos oficiais. Partindo da análise dos processos de recontextualização formulados por Bernstein (1996,1998), entendemos que tal concepção constrói a base da profissionalização desses docentes.

O presente estudo privilegia o currículo escrito como fonte documental (Goodson, 1995) para a análise dos documentos oficiais da reforma curricular da formação de professores. Consideramos que tais documentos possuem o potencial de materialização dessas propostas, ainda que não se reproduzam necessariamente no currículo instituído pelas escolas. Concordamos com Goodson (*ibid.*) sobre a importância dos estudos sobre as propostas curriculares oficiais, especialmente na análise de como se estruturam as finalidades que se pretende legitimar na escolarização e ainda na compreensão da dinâmica da sua formulação e realização em meio a um processo de conflito de interesses. Trabalhamos com o currículo escrito, mas lembramos que para Bernstein o sentido de *texto* ultrapassa a sua expressão escrita, expressando também a prática pedagógica dominante, assim como qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial.

Nos documentos oficiais analisados neste trabalho – os Referenciais para a Formação de Professores – SEF/MEC (1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – MEC (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena – CNE (2001) – os argumentos defendidos na defesa da reforma expressam a sustentação da profissionalização do professor como um processo constante de formação e o foco no desenvolvimento das competências como mecanismo curricular para a mobilização do conhecimento em ação, o saber prático, fundamental para a realização do processo de profissionalização.

Procuramos centrar a análise dos documentos no currículo da formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Justificamos essa escolha por ser nossa atuação no magistério no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, co-participando da formação de professores dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ e do Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro – ISERJ. No decorrer da pesquisa, outros documentos se incorporaram à análise do trabalho, por contribuírem na interpretação do contexto e das concepções que pesquisamos. Os documentos incorporados foram: a) Edital Nº 4 MEC/SESu (1997) ; b) Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical – documento principal (Mello,1999); e c) Relatório Jacques Delors (2001).

É importante dizer que a reforma curricular pela qual vem passando a formação de professores no Brasil, desde os anos 1990, tem traduzido em seu discurso pedagógico uma série de afirmações, entre as quais a de que é necessário mudar o modelo de formação dos professores no país. Justifica-se ser necessário uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente, reforçando dessa forma a idéia de uma estreita relação entre desempenho do professor e dos seus alunos.

Entre os argumentos apresentados nos documentos oficiais da reforma para a adoção das competências no currículo da formação docente, destacamos a de que a formação por competências permite ajustar a sociedade brasileira à sociedade do conhecimento e às transformações que vêm se apresentando no mundo globalizado. Ressaltamos que as competências têm sido defendidas como paradigma nas reformas de outros níveis e modalidades de ensino, como por exemplo na formação profissional e no nível médio de ensino, bem como apresenta-se como uma tendência em outros países do mundo.

Nos discursos pedagógicos da reforma, há um empenho para que se fortaleça a idéia da mudança – o aspecto político mais acentuado, daí o uso da palavra *novo* na apresentação do paradigma orientador do currículo. O emprego de *novo* pode designar a substituição de algo que se encontra *velho*, ultrapassado e assim, importa-nos identificar *o quê* se pretende substituir ou renovar no currículo da formação de professores. Entretanto, a adoção do termo *novo* atribui às competências um ineditismo que não lhe é devido e que nem poderia ser total pois, na verdade, o conceito de competências já era utilizado pelos teóricos da eficiência social desde o início do século XX, sendo marcada

sua presença nos currículos de formação geral e profissional, especialmente na formação de professores por volta dos anos de 1950. Verificamos, contudo, que o conceito de competências esteve presente em modelos curriculares do passado com denominações diferentes, atendendo a propósitos educacionais semelhantes.

Podemos registrar, na história do currículo, o uso desse conceito nos anos 1920 com os teóricos da eficiência social, que já se utilizavam dele para a formação profissional na qual se pretendia atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional (Lopes, 2001; Macedo, 2002). Já em relação ao currículo de formação de professores, na década de 1970 muitas das propostas de formação apoiavam-se no currículo por competências. Estes eram sustentados pelos estudos da psicologia comportamental, formulados especialmente por teóricos americanos e visavam uma série de objetivos em torno dos quais deveriam estar sujeitos os cursos para orientar essa formação e também o desempenho futuro do professor.

Assim, defendemos que o conceito de competências empregado na reforma curricular da formação de professores é uma recontextualização de modelos curriculares do passado. Entretanto, esse reconhecimento não se estabelece de forma direta, mas na análise dos variados usos do currículo, ao longo do século XX. Dessa forma, entendemos que para chegarmos à apresentação de como vem sendo empregado, no presente, o conceito de competências faz-se necessário buscar nos variados modelos curriculares o sentido atribuído ao conceito. A partir dessa historicização identificamos os traços de semelhança e de distinção entre os diversos modelos curriculares em que o conceito esteve presente.

Partindo da hipótese de que estamos vivendo uma reforma curricular que guarda muita semelhança com processos curriculares do passado, como visto acima, embora guarde especificidades do contexto atual, apoiamos nossa análise no trabalho desenvolvido por Bernstein (1996) a respeito da recontextualização do discurso pedagógico e, especialmente, em trabalho do mesmo autor a respeito da recontextualização do conceito de competência no campo educacional (1998). Outros estudos realizados por teóricos do campo do currículo e da formação de professores também são utilizados para permitir a apresentação de uma síntese do conceito e seus mais variados significados e usos na história do currículo (Jones & Moore, 1993; Lopes, 2001; Macedo, 2000, 2002; Muller, 1998).

Consideramos, como hipótese inicial, que a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências anuncia um

modelo de profissionalização que possibilita maior controle da aprendizagem dos professores. Tal perspectiva se apresenta no estabelecimento do sistema de certificação e recertificação das competências e uma nova concepção de ensino que pode representar a secundarização do conhecimento teórico e de sua mediação educacional, na qual o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância na formação.

Nesse modelo de formação a profissionalização do professor, pretendida pela reforma, visa atender aos princípios da flexibilidade e produtividade dos sistemas de ensino e expressa a defesa de que a formação do professor se desenvolva em estreita vinculação com o exercício profissional. Nele, a prática adquire centralidade no currículo para o estabelecimento de critérios para a seleção dos conteúdos da formação docente nos documentos oficiais analisados e os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas, nessa nova configuração do currículo, como meios para constituição de competências.

Entre as questões que orientam essa pesquisa, destacamos algumas que se colocam em torno das próprias contradições que emergem dos documentos oficiais. O currículo por competências, privilegiado como foco na formação de professores para a educação básica é realmente um *novo* paradigma na educação ou é um conceito recontextualizado? Se ele guarda na concepção e na prática aproximações com os pressupostos da eficiência social que tipo de formação profissional se pretende? Quais as finalidades sociais e concepções de conhecimento, aprendizagem e avaliação que surgem no currículo da formação docente orientado por competências? Se o conceito de competências no modelo curricular brasileiro é recontextualizado, que definição podemos dar sobre a proposta brasileira? A formação de professores deve ser orientada pelo currículo por competências?

Destacamos, ainda, que não desejamos fazer um trabalho a respeito da competência docente embora, ao estudarmos os sentidos atribuídos ao currículo em questão, possamos anteciper algumas possibilidades e limites para a formação do professor como profissional e ainda, ao caráter de competência profissional que os documentos oficiais projetam para ele. Esse estudo sobre a concepção de competências pode, a partir das análises, apontar qual a perspectiva de formação profissional que se apresenta nos documentos oficiais e qual o tratamento dado aos diversos conhecimentos necessários ao processo de formação docente.

O estudo das proposições curriculares para a formação docente é relevante por permitir evidenciar as relações entre concepção e execução que marcam a nova política e que, potencialmente podem repercutir no exercício profissional do professor, na sua relação com o conhecimento profissional e com o conhecimento a ser desenvolvido com seus alunos.

Outro aspecto a ser destacado neste estudo é o de poder vir a contribuir no campo do conhecimento sobre políticas públicas de currículo. A atualidade desse campo para a educação brasileira está marcada pelas recentes reformas por que vem passando a política educacional, em especial a curricular. A contribuição para o conhecimento sobre as políticas de currículo implica o estudo do caso brasileiro, resgatando a produção de teóricos críticos da área de currículo que analisam as reformas já desenvolvidas em seus próprios países e em outros, que guardam muita semelhança com o modelo de reforma praticado no Brasil. Ressaltamos que a despeito dessas reformas globais possuírem aspectos que as aproximam não se apresentam como homogêneas, dadas as características que preservam do contexto local (Ball, 1998).

Observamos ainda que, apesar da grande regulamentação a que vem sendo submetida a formação docente, não tem sido observado no Brasil, na última década, segundo André (2000) e André, Brzezinski, Carvalho e Simões (1999), o crescimento correspondente de trabalhos teóricos como teses e dissertações de mestrado que tratem o tema. O número dessas produções, considerando os resultados levantados do período de 1990-1998, é ainda bastante reduzido. As investigações realizadas nesse período abordam mais as temáticas locais, como análise de uma disciplina, de um curso, entre outras, sendo menor o número de pesquisas sobre aspectos abrangentes da formação docente, como é o caso da política de currículo.

O estudo sobre a concepção de competências também caracteriza-se por um estudo do tipo teórico, segundo André (2000), para quem os estudos teóricos além de defenderem determinada posição com argumentos e fundamentos teóricos, também envolvem investigações sobre análises de propostas e políticas.

Na análise desenvolvida a partir dos documentos oficiais não tratamos o material como documentos que encerram verdades, mas como textos que proporcionam uma interpretação de sentidos diversos e que por essa razão precisam ser sistematicamente estudados com base nas teorias do currículo. Destacamos ainda o caráter contraditório e atual que marca a reforma curricular para a formação de professores no Brasil, aspecto que nos desafia a conduzir a investigação em um

processo de interação dialética entre a teoria e os materiais utilizados no trabalho de análise.

Como objetivos que orientam o processo desta pesquisa, destacamos: 1) investigar e caracterizar as diferentes concepções de competências que aparecem na literatura de Currículo, considerando as perspectivas desenvolvidas no passado e no presente; 2) analisar a concepção de competências da reforma curricular para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentadas nos documentos oficiais segundo os dois enfoques anteriores, buscando identificar que perspectivas estão presentes e que tipo de recontextualização é verificada na proposta curricular; e, 3) identificar, a partir da análise da concepção de competências apresentada nos documentos oficiais, qual o caráter de formação profissional que está sendo forjado

O percurso atual em que se desenvolve a reforma do currículo da formação de professores no Brasil, indica que muito debate ainda será desencadeado em torno das concepções de conhecimento e da profissionalização dos professores. Esta dissertação, portanto, pretende contribuir para a discussão do currículo de formação de professores, buscando especialmente o aprofundamento crítico acerca do conceito de competências adotado nesse currículo como o *novo* paradigma da educação.

A dissertação está organizada em cinco capítulos nos quais pretendemos apresentar discussões mais abrangentes acerca do contexto em que as mudanças curriculares ocorrem, dos usos e significados do conceito de competências no currículo. Orientados pela teoria, apresentamos a análise dos documentos oficiais da reforma curricular da formação de professores no Brasil e as principais conclusões a que pudemos chegar.

O capítulo I – *Reformas curriculares da formação de professores* – apresenta o contexto em que surgem as políticas de educação no movimento identificado como de reforma curricular. Embora a reforma curricular não seja o objeto do nosso trabalho, é a partir desse movimento instalado no mundo que surgem as propostas curriculares, nos âmbitos local e global, dentre as quais a da formação dos professores. Por isso entendemos que devem ser analisadas. Nesse capítulo também desenvolvemos os aspectos teóricos que servem para a análise da reforma curricular para a formação de professores.

O capítulo II – *O conceito de competências e sua recontextualização no campo da educação* – apresenta o que vem sendo compreendido por competências na educação

e como vem sendo o uso desse conceito no campo, considerando a polissemia do conceito e seus variados usos na educação. Nesse capítulo também apresentamos o processo de recontextualização do conceito para o campo da educação e como ele se constitui nos modelos pedagógicos a partir de novos processos recontextualizadores.

O capítulo III – *As competências como orientadoras de propostas curriculares* – destaca para análise um documento produzido por uma agência internacional (Relatório Jacques Delors, UNESCO) cujas orientações ganham especial relevo nas proposições curriculares da formação por competências nas reformas de diversos países, inclusive o Brasil. Ainda neste capítulo se desenvolve a tendência pela adoção das competências como orientadora da reforma curricular brasileira e do seu sistema de avaliação nacional na educação básica.

O capítulo IV – *Quando as competências organizam o currículo* – apresenta o conceito de competências utilizado ao longo da história do currículo, destacando especialmente o uso no currículo para formação de professores. Apresentamos nesse capítulo uma caracterização de dois momentos: um identificado como dos teóricos da eficiência social e outro dos teóricos da reforma atual, entendendo serem estes últimos, os autores que se inserem na tradição mantida pelos atuais documentos da reforma curricular.

O capítulo V – *Currículo por competências para a formação de professores: análise da reforma curricular brasileira* – desenvolve a análise dos documentos oficiais indicados nesse trabalho, a partir de três aspectos: as finalidades sociais; as competências organizando as concepções de conhecimento, aprendizagem e avaliação e o caráter da formação projetado pela reforma, reconhecendo neles a recontextualização do currículo por competências.

O desenvolvimento dos capítulos desta dissertação nos permite avançar na análise das implicações que envolvem o processo de produção de propostas curriculares considerando suas possibilidades de construção no campo oficial, nos diversos âmbitos em que ela se insere: global e local. Tencionamos com esta dissertação possibilitar o debate crítico sobre o conceito de competências a partir da produção do campo do currículo, contribuindo para a discussão da formação de professores da educação básica, especialmente os que se dedicam ao atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

CAPÍTULO I

REFORMAS CURRICULARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora nossa pesquisa não tenha como objetivo o aprofundamento do tema sobre o processo de reforma educacional, entendemos que para a realização da análise sobre o currículo disposto nos documentos oficiais do governo brasileiro, faz-se necessário um estudo preliminar sobre o contexto em que tais propostas surgem, ganham força ou mesmo são criticadas com vigor. Esse processo de reforma muitas vezes associado à mudança e ao progresso deve ser situado como intervenção e diferenciado para fins de análise (Popkewitz, 1997). Tomando como base os significados atribuídos por Popkewitz aos dois termos, podemos dizer que reforma *faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público* (:11), enquanto mudança *refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social* (*ibid.*). Uma reforma pode incluir *o potencial progressivo ou regressivo* (Goodson, 1999:109), podendo ser denominadas de progressista ou conservadora consideradas as circunstâncias históricas em que surgem.

A proposta do currículo por competências na formação de professores, ora em discussão, é apresentada no processo de reforma educacional brasileira. Tal processo guarda muitas semelhanças com processos de países vizinhos e não-vizinhos, havendo de fato um movimento de reforma educacional de cunho global, ainda que o caráter global não implique necessariamente homogeneidade (Ball, 1998; Santos, 2002). Para a apresentação dessa análise sistematizamos o capítulo em três seções nas quais desenvolvemos, como idéia central, o movimento de reformas educacionais como processos de recontextualização de discursos curriculares (Bernstein,1996,1998). Consideramos que a teoria sobre processos de recontextualização tem produzido importantes contribuições nos estudos sobre políticas curriculares no mundo (Ball,1998). Assinalamos ainda a pertinência da teorização de Bernstein no complexo contexto de reformas em que surgem uma série de orientações no âmbito internacional e suas interações nacionais na produção de discursos sobre as políticas educacionais, considerando também suas dinâmicas de reprodução e de resistência.

Organizamos o capítulo iniciando com uma seção na qual apresentamos o princípio da recontextualização do discurso pedagógico desenvolvido por Bernstein, de

fundamental importância para a realização de análises sobre o discurso curricular e seus variados contextos de construção de significado, especialmente nas propostas de reforma.

Na segunda seção apresentamos um quadro do contexto em que as políticas e propostas de reforma são instaladas, em diferentes países, apresentando seus principais paradigmas focalizados nos textos orientadores, propostos por alguns dos principais organismos internacionais e pelos diversos governos. Buscamos ainda incorporar nessa seção a contribuição de pesquisadores do currículo sobre as políticas propostas e instaladas nos seus respectivos países.

Por fim, na terceira seção, focalizamos a proposta de reforma brasileira, identificando na formação de professores algumas relações que ela estabelece com o cenário de reforma educacional mais abrangente, como nas orientações de âmbito curricular e institucional. Outro aspecto incluído nessa seção é o relato, ainda que breve, da trajetória da reforma da formação de professores brasileira, incluindo nela as principais iniciativas governamentais, dos movimentos sociais e a apresentação de alguns de seus documentos orientadores para contribuir na contextualização histórica desse processo.

I.1.RECONTEXTUALIZAÇÃO DE DISCURSOS

O currículo escrito oficial, compreende discursos que precisam ser lidos, interpretados, compreendidos pelos sujeitos, especialmente àqueles que dele se utilizarão. A forma como dele farão uso, em grande medida, dependerá da maneira com que reflitam e estabeleçam relações entre o currículo proposto e o praticado.

Nas análises que vêm sendo produzidas sobre o currículo encontramos uma série de abordagens que pretendem dar conta da variedade de sentidos que um texto curricular pode apresentar. Para analisarmos as apropriações que vêm sendo produzidas nos documentos oficiais em torno da noção de competências, nas propostas de currículo para a formação de professores, nos pautamos no conceito de recontextualização do discurso pedagógico, desenvolvido por Bernstein (1996,1998).

No desenvolvimento teórico de Bernstein sobre o processo de recontextualização do currículo, assim como em toda a sua teorização sobre o currículo, importa especialmente *como* são estabelecidas as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, muito mais do que o conteúdo do

conhecimento que o currículo dispõe. Em suas análises, o autor destaca de forma central, como base do seu desenvolvimento teórico sobre as questões educacionais, as relações estruturais estabelecidas entre classe e poder, em nível macro, e os processos educacionais, em nível micro (Sadovnik, 1998), estabelecendo relações entre a *cultura, poder e economia na educação e na sociedade em geral* (Apple, 2001:11).

Em entrevista à Espanya e Flecha (1998), Bernstein apresenta alguns dos aspectos que orientam sua análise sobre o discurso pedagógico na qual pretende

um exame sistemático do discurso, do processo da transmissão deste, não da construção mas do processo da transmissão, com suas modalidades variadas e a forma do discurso transmitida, com suas diferentes distribuições de poder e com as diferentes modalidades de controle (:86).

Para desenvolver o princípio da recontextualização, Bernstein (1996) utiliza o conceito de campo de Bourdieu. Para Bourdieu, campo consiste em um conjunto de relações de força de sujeitos e instituições em permanente disputa pelo poder, seja ele manifestado nas relações da vida econômica, política ou cultural (Domingos *et al.*). No processo de recontextualização, Bernstein (1996,1998) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: a) o oficial, que produz o discurso pedagógico oficial (legislação do currículo nacional, avaliação nacional e livro didático) e b) o não-oficial, que produz as teorias educacionais (práticas, conteúdos e investigações pedagógicas).

A importância do campo recontextualizador é identificada por Bernstein (1996) em processos de criação de teoria, pesquisa e prática pedagógica nos quais:

as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico (:272).

A produção das diversas áreas do conhecimento específico, as teorias das ciências sociais e os discursos da família e da comunidade, assim como do Estado, os campos da economia e da cultura, atuam no processo de recontextualização do conhecimento escolar exercendo diferentes graus de controle e pressão, resultando, conseqüentemente, em autonomia maior ou menor dos campos de produção e de reprodução do conhecimento.

Os processos de recontextualização nos campos pedagógicos oficial e não-oficial operam apropriando, deslocalizando, refocalizando e relocando discursos das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas especialidades pedagógicas vindo a propor, a estabelecer, a definir e a controlar os conteúdos e as relações com os processos de transmissão do conhecimento escolar.

Também podemos dizer que o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos/discursos de seus contextos, originais ou não, para outros contextos onde esses discursos/textos passam a constituir uma nova ordem e um novo sentido. Nesse processo de recontextualização, portanto, a partir do novo contexto em que o discurso se insere, passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionado a outros tempos e espaços.

Compreender como se constitui o discurso pedagógico apresenta-se como uma questão central para o melhor entendimento sobre as propostas curriculares apresentadas nas reformas, assim como sobre os resultados tão variados dos currículos em ação, a que se pode chegar nas diversas experiências escolares.

A partir do processo dinâmico de recontextualização é constituído o discurso pedagógico – *a regra que embute um discurso de competência (destreza de vários tipos) num discurso de ordem social* (Bernstein, 1996: 258), resultado da apropriação de diversos discursos. Nele encontramos dois tipos de discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência que se espera ser transmitido pela escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), sendo que o último exerce grande domínio sobre o discurso instrucional. É também a partir do discurso regulativo que a ideologia intervém no discurso pedagógico. Bernstein chama de recontextualização do *como*, quando o discurso decide pela teoria da instrução. Esse processo de seleção é de fundamental importância pois indica *um modelo de aprendiz, de professor, de relação* (Bernstein, 1998: 65) que não é meramente instrumental por se constituir de elementos ideológicos.

Concordando com Lopes (2002b) que uma reforma educacional oficial é o resultado de lutas para produzir e institucionalizar determinadas identidades, a constituição de seu discurso pedagógico oficial resulta, assim, de uma política de recontextualização na qual podemos verificar a concorrência de quatro tipos de relações: a) com o campo internacional (agências financiadoras internacionais e outros estados nacionais); b) com o campo acadêmico; c) com o campo de produção (economia); e, d) com o campo de controle simbólico (cultura). Esse conjunto de

relações depende dos princípios de poder e de controle dominantes¹ e podem ser exercidos de forma direta – via sistemas de avaliação – ou de forma indireta – por intermédio do campo de recontextualização pedagógico não-oficial (universidades, por exemplo).

Outro aspecto que Bernstein acentua é o caráter potencial de mudança que todo discurso pedagógico encerra, uma vez que sua constituição é marcada pelo conflito de diversos interesses. No entanto, quando o Estado estabelece com o currículo um forte controle, especialmente via mecanismos de avaliação centralizados, mais frágil se torna a ação do campo recontextualizador pedagógico não-oficial. Em síntese, para Bernstein, as posições dominantes dos campos econômicos e de controle simbólico exercem fundamental papel na construção do discurso pedagógico oficial que recontextualiza, dos mais diversos textos assim como de suas relações sociais geradoras, aquilo que se constituirá no discurso apresentado na reforma.

Dessa forma, as propostas curriculares oficiais que mobilizam recursos humanos, materiais e simbólicos (Lopes, 2001) pretendem imprimir:

um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz portanto de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social. Tão mais facilmente tais discursos se disseminam, quanto mais estiverem sintonizados com significados previamente aceitos nos diferentes grupos sociais (ibid:1-2).

As propostas curriculares de âmbito nacional, referenciadas nas reformas curriculares de diversos países, apresentam em seu discurso uma verdadeira composição de textos com diferentes orientações que nelas são incorporados, como podemos verificar no caso da reforma curricular brasileira. Existem influências das mais diversas. Agências de fomento e de orientação internacional, de políticas econômicas e culturais, produção acadêmica e propostas curriculares de outros países como resultado de ações de cooperação assumem, dessa forma, algo que podemos denominar como discurso global, reinterpretadas no contexto local onde a proposta se insere. Esse quadro de grande variedade de discursos que acaba compondo uma proposta curricular é identificado por Bernstein (1998) como *paleta pedagógica*, uma metáfora que ilustra bastante a diversidade e a possibilidade de criação de novos matizes a partir da

¹ O poder estabelece as formas de comunicação legítimas “o quê”: conteúdos, relações e categorias e o controle as relações legítimas entre as categorias, “o como”: modo da transmissão do discurso pedagógico

união/fusão de mais de um discurso, criando um novo texto que, de alguma forma, pode conservar elementos adquiridos nos processos anteriores.

Defendemos que a proposta curricular de reforma brasileira se compõe de variados discursos que precisam ser reconhecidos para a compreensão da presença de cada um deles – considerados os seus diferentes campos de produção. Mesmo que pareça haver um discurso homogêneo, não podemos desconsiderar que a composição de uma proposta curricular que venha a se apresentar na reforma precisa incorporar, para garantir uma certa legitimidade, uma série de discursos sobre a educação, e no caso da formação de professores, sobre o trabalho docente. Tais discursos correspondem a pensamentos muitas vezes divergentes.

Nesse processo de seleção de discursos realizado pelo campo recontextualizador oficial, importa-nos na análise da recontextualização das competências verificada nos documentos curriculares oficiais

(...) como questões fundamentais: quais textos são privilegiados e quais são desconsiderados, quais discursos se constituem, quais orientações passam a ser valorizadas, quais finalidades educacionais visam ser atingidas e por quais mecanismos essa recontextualização se desenvolve (Lopes, 2001a: 14).

As discussões iniciadas sobre recontextualização dos discursos curriculares não podem ser desenvolvidas sem as análises a respeito do contexto onde elas se operam. Iniciamos, portanto, na próxima seção, a apresentação de como se desenvolve o contexto que marca a produção das reformas da formação de professores, destacando seus principais eixos orientadores, considerados os diversos campos de sua produção.

I.2.CONTEXTO DAS REFORMAS E SEUS PRINCIPAIS PARADIGMAS

As políticas educacionais produzidas pelo movimento de reforma, têm sido orientadas por princípios identificados no discurso da globalização. Para Ball (1998), o processo de globalização é um *conceito contestado* por: a) caracterizar-se em ser conduzido por nações dominantes e principais agentes de formação de capital; b) ser um fenômeno que invade contextos locais levando-os a novas configurações com marcas de

(Bernstein, 1996; 1998). Os princípios de poder e controle estabelecem, respectivamente, a classificação e o enquadramento do discurso pedagógico (Bernstein, 1996; 1998).

contextos externos àquela realidade; c) ser um processo que, de forma complexa, reconfigura e intensifica as desigualdades sócio-econômico-culturais dos estados-nações; e ainda, d) constituir-se em um fenômeno que afeta diferentes grupos e setores da sociedade de forma diferenciada, atendendo de forma distinta problemas e pressões de populações urbanas.

Ball argumenta que o processo de globalização produz discursos ideológicos que determinam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos, tomadas de empréstimo de políticas do setor empresarial. Assim podemos ver a questão do currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade e de eficácia, entre outros, se disseminando no discurso das reformas educacionais em curso no mundo globalizado. Mas esse processo não ocorre como uma via de mão única. Também são incorporadas ao discurso global questões que dizem respeito às especificidades locais, produzindo políticas com mesclas de interesses locais e globais. A esse processo Ball, com base em Bernstein, chamará de *tradução e recontextualização na execução de políticas públicas em contextos nacionais ou específicos* (:122).

Há uma permanente tensão, nesse processo, entre a necessidade de atendimento às particularidades locais na elaboração e execução de políticas e a necessidade de considerar aquilo que as localidades têm em comum. O resultado a que se pode chegar é de uma *bricolage* que consiste em tomar emprestado e copiar pedaços e segmentos de idéias de outros locais. Para esse processo ocorrer, há uma recontextualização que busca trazer novos significados para algo que se transfere de um contexto (empresarial) para outro (educacional), atravessa uma série de realidades locais/nacionais em sintonia com a experiência dos mais variados países e ainda resgata no passado uma série de experiências.

Segundo Apple (2000), nesse processo de recontextualização característico das reformas educacionais, convivem discursos aparentemente contraditórios, resultado de uma negociação entre setores em disputa pelos seus interesses, denominado pelo autor de *nova aliança*. O conteúdo desse discurso identificado por Apple como contraditório, tenta conciliar por um lado *competição, mercados e opções*, aspectos relacionados à escolha, e por outro lado a *responsabilização, os objetivos de performance, padrões, teste e currículo nacionais* (:88), aspectos marcados pela forte centralização e controle. Essa aliança permite trazer questões do passado para o cenário atual da educação e está envolvida com interesses que se voltam ao *crescimento da competitividade internacional*,

ganhos, disciplina e um retorno a um passado romantizado (ibid.) e idealizado das instituições sociais. Todos esses posicionamentos, embora com interesses contraditórios, acabam por definir um posicionamento educacional do tipo conservador.

A retomada conservadora nas propostas de reforma educacional acaba ajustando interesses do mercado com os de setores sociais. Esses interesses têm como foco resgatar valores que no passado possuíam maior estabilidade, resultando em um controle rígido do currículo e do ensino e envolvendo não apenas os alunos, como seus professores e a instituição escolar. Com isso tem-se por objetivo fazer a educação mais disciplinada e competitiva. O controle do currículo e dos sujeitos da educação transforma-se em uma forma de legitimar a eficiência e a eficácia naquilo visto pelo mercado como um empreendimento.

Warde identifica, entre os discursos de reforma educacional em curso no mundo, a intenção de *provocar mudanças estruturais na cultura, nos povos e no seu modo de vida* (1996:12). O *novo* advindo da reforma busca convencer mentes e corações às necessidades de tornar moderno e ajustado ao mercado e ao avanço tecnológico aquilo que se encontra antiquado e atrasado. O entendimento de que a reforma pressupõe mudança pode, segundo Candau (1999), apenas *ocultar conflitos e reforçar consensos*, pois dependendo do lugar que ocupa nas relações sociais e de poder, o conceito de reforma nem sempre significa mudança, avanço ou novidade, como já pudemos ver no início deste capítulo em Goodson (1999) e Popkewitz (1997). Como exemplo disso, Candau aponta os objetivos da reforma educacional na América Latina que tem como meta fazer a educação obter resultados que indiquem eficiência, eficácia e competitividade. Neles podemos ver um retorno dos ideais eficientistas, praticados na educação entre o final do século XIX e início do século XX, mostrando-nos portanto, um retorno de modelos educacionais do passado em novas bases.

Podemos verificar ainda a presença de análises econômicas como relevantes para o diagnóstico dos problemas educacionais (Warde, 1996). Junto a essas análises, identificamos a existência de um conjunto de organismos, de caráter internacional, que atuam na produção de discursos para formulação e produção de propostas de reformas educacionais como co-patrocinadores das reformas curriculares. Esses discursos expostos em documentos, cuja produção expande as fronteiras nacionais, tem gerado orientações que precisam fazer parte das análises preliminares aos nossos documentos produzidos em torno da reforma nacional para o currículo da formação de professores

em virtude dessa articulação do campo internacional como o campo recontextualizador pedagógico oficial nacional.

Algumas dessas produções serão tratadas na próxima seção, considerada a sua importância no processo de recontextualização das reformas da formação da formação docente, especialmente no Brasil.

I.2.1. A PRESENÇA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMULAÇÃO E FINANCIAMENTO DE PROPOSTAS

O contexto global que assume características ao mesmo tempo comuns a um grande número de países e preserva traços particulares entre eles, vai apresentar aspectos na formação de professores que destacamos como orientadores dessas reformas educacionais.

Para Candau (1999), esses traços de identidade entre nações singulares constrói uma homogeneidade discursiva das políticas, mesmo que sejam resguardadas diferenças nas reformas realizadas em diversos países. Até dentro de um mesmo país são detectadas as singularidades, uma vez que algumas propostas são desenvolvidas no âmbito de governos estaduais, como é o caso do Brasil, e existindo diferenças entre os governos, existem características próprias ao contexto. Esse aspecto demonstra o princípio recontextualizador em ação nos processos de implementação das reformas educacionais. Bernstein (1996) identifica nesses processos outros dois contextos fundamentais dos sistemas educacionais junto ao campo recontextualizador. Um contexto primário, no qual os discursos especializados são criados, desenvolvidos ou modificados (campo de produção) e um contexto secundário, no qual circula o discurso educacional (campo de reprodução).

Entre os aspectos que garantem certa identidade entre países com experiências culturais, políticas, sociais e econômicas tão distintas, verificamos a questão da orientação das reformas praticadas especialmente por órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Outros organismos internacionais, formuladores de orientações, diretrizes gerais para o desenvolvimento de reformas no campo educacional, empregam suas idéias como a contrapartida de contratos de financiamento. Entre essas entidades destacamos o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial) – BIRD e o Banco

Interamericano de Desenvolvimento – BID. Encontramos ainda uma outra categoria de organismos mais regionalizada, envolvendo os países de um determinado bloco continental ou parte dele, como é o caso da América Latina e do Caribe, onde temos a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe – PREAL, entre outros.

O Banco Mundial é, atualmente, o organismo mundial que mais aplica recursos financeiros na formulação e implementação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, em especial, nos países da América Latina: das políticas para o ensino superior ao ensino infantil, das reformas estruturais às reformas curriculares (Torres, 1998). Considerado por Fonseca (2000:1) como *o catalisador e difusor de políticas na área da educação, com ênfase especial na formação de professores*, o BIRD vem, a partir dos anos 1980, estabelecendo no Brasil acordos de cooperação para financiamento de projetos junto a algumas secretarias estaduais. Esses acordos visam, sobretudo, a chamada *recuperação de custos* cujas diretrizes orientam a redução dos gastos públicos na educação, indicando o desenvolvimento do setor privado no campo da educação. Entre os eixos principais do BIRD em torno das políticas educacionais estão a competitividade, a equidade, a qualidade, a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino.

Na formação de professores, o financiamento tem se dirigido mais para os chamados insumos educacionais: recursos tecnológicos, materiais didáticos, bibliotecas e menos para a formação inicial. Tal perspectiva, pode ser verificada em documentos, como o produzido por um consultor da CEPAL, que atribui aos recursos materiais uma economia de custos, antecipando uma característica nova ao trabalho dos professores que para ele *deixam de ser os depositários centrais do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho* (Labarca, 1995:175). É nesse contexto que as políticas para a formação de professores assumem destaque maior na sua formação em serviço ou continuada que também segundo recomendações do BIRD se constitui em uma formação de custo mais baixo (Fonseca, 2000; Torres, 1996 *apud*. Oliveira, 2000; Warde, 1996).

Podemos reconhecer antecipadamente que o papel do Banco Mundial como formulador e orientador de uma série de investimentos na implementação de políticas no Brasil, não pode ser visto como

uma interação neutra, mas constitui um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Estas incluem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e de gestão de projetos, até as formulações conceituais e ideológicas, capazes de orientar a agenda do setor sob financiamento (Fonseca, 2000:7-8).

O BIRD teve um importante papel como co-promotor da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, promovida pela UNESCO com objetivo de discutir e apresentar propostas de políticas para o desenvolvimento dos países mais pobres e populosos do mundo, denominado E-9. Nessa conferência, a educação básica tomou a centralidade da discussão e, conseqüentemente, a política de formação de professores também foi considerada como um dos aspectos de grande importância para se atingir melhores resultados no desempenho escolar desse nível de ensino.

Entre as orientações surgidas em torno das discussões originadas da Conferência de Jomtien, destacamos o Relatório Jacques Delors que, embora pareça não ser amplamente conhecido pelos educadores, tem sido utilizado como referência para a reformulação curricular, apresentando um diagnóstico sobre os problemas que atingem os países na atual crise e indicando especialmente as competências como um novo paradigma educacional.

O relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* foi publicado no Brasil no ano de 2001, apoiado pelo MEC e pela UNESCO. Na apresentação do documento, o ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, disse estar convicto de que essa publicação traria contribuições para *a revisão crítica da política educacional de todos os países* (Delors, 2001: 9). Com a publicação do Relatório Delors em forma de livro, o discurso antes mais difundido no campo recontextualizador oficial (CRO) e suas variadas agências passa a circular mais pelo campo recontextualizador pedagógico (CRP), o que favorece à disseminação do discurso da reforma.

Após a realização de uma Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, que tinha como objetivo constituir uma Comissão Internacional *encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI* (Delors, 2001: 268), o diretor-geral da UNESCO Federico Mayor convidou Jacques Delors² a presidir a comissão que acabou sendo constituída por mais quatorze pessoas, de diversos países. Iniciando seus

² Ex-presidente da Comissão Européia no período de 1985-1995.

trabalhos em março de 1993 e concluindo em setembro de 1996, o Relatório Jacques Delors foi o resultado da produção de um grande número de especialistas das mais diversas áreas, países, representantes de instituições e organizações de âmbito internacional e nacional, além de nele serem incorporadas discussões com organizações governamentais e não-governamentais.

O objetivo que a Comissão se propunha a alcançar a partir do seu relatório, era o de vir a propor:

perspectivas, tanto políticas como relacionadas com a prática da educação, que sejam ao mesmo tempo inovadoras e realistas, tendo em vista a grande diversidade de situações, de necessidades, de meios e de aspirações, segundo os países e as regiões. Destinar-se-á, principalmente, aos governos, mas sendo um dos seus objetos tratar do papel da cooperação e da ajuda internacional em geral, e mais em particular, do papel que cabe à UNESCO, a Comissão deverá também esforçar-se por formular, nesse relatório, recomendações úteis aos organismos internacionais (:272).

Não podemos ignorar, portanto, no contexto em que foi criada a Comissão e com os objetivos que se apresentaram para o trabalho, a influência exercida pelo Relatório Jacques Delors sobre as reformas educacionais no mundo, especialmente às dos países mais pobres e populosos, como podemos verificar abaixo:

as conclusões e as recomendações da Comissão serão orientadas para a ação, e formuladas tendo em vista os organismos públicos ou privados, os responsáveis pela elaboração das políticas e os responsáveis pela tomada de decisões e, de uma maneira geral, todos aqueles a quem compete elaborar, e pôr em prática, planos e atividades educativas. É de se esperar que, além disso, suscitem um amplo debate público sobre a reforma da educação nos países membros da UNESCO (:275).

O Relatório ainda indica como condição fundamental para o sucesso da reforma educacional, o seu caráter de longo prazo e apresenta três diferentes âmbitos em que ela é posta em prática e nos quais deve ser apropriada para que seja bem sucedida. Nesses âmbitos, reconhecemos os campos de recontextualização (Bernstein,1996): em primeiro lugar o CRP: a comunidade local, a família, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo e terceiro lugar, respectivamente, as autoridades oficiais e a comunidade internacional, ambas constituintes do CRO. Para a Comissão todos os espaços apontados acima têm igual importância na implementação das reformas.

Na próxima seção podemos identificar os principais eixos nas concepções de reforma da formação de professores reservadas as diversidades das propostas dos diferentes países, para poder refletir a respeito da nossa experiência.

I.2.2. EIXOS ORIENTADORES PARA O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

As orientações curriculares da reforma para a formação de professores apresentam concepções sobre o trabalho docente, o conjunto de conhecimentos necessários e as competências que são orientadoras do exercício do magistério. Nesse debate sobre a formação de professores nos diferentes países onde ela está em curso, devemos tomar como base para a análise das propostas as regulamentações dispostas nos diversos documentos oficiais, especialmente aquelas que visam disciplinar sobre a orientação curricular dessa formação.

Como já foi apresentado neste trabalho, essas reformas da escola estão profundamente relacionadas com a economia. O elevado número de desempregados tem sido justificado como consequência da má qualidade da educação escolar que não tem obtido sucesso na formação de trabalhadores mais qualificados. Dessa forma, governantes, administradores escolares, empresários, pais, entre outros, concluem que o que precisa mudar não é a economia e sim, a escola e os professores para essa nova escola (Apple,1995).

Têm sido recorrentes as críticas feitas pelos variados setores da sociedade civil organizada em relação ao desempenho e à eficácia da escola. Um dos alvos mais freqüentes desse movimento centra-se na política de formação de professores cujos programas de formação e avaliação docente encontram-se fundamentados em um controle do desempenho, com orientação para a eficiência social³. Nesse modelo também é visível a adoção de materiais didáticos padronizados, de conteúdos *básicos* obrigatórios de forma cada vez mais crescente.

Podemos também reconhecer no processo das reformas educacionais, o surgimento de um movimento, identificado por Apple (1995) como de responsabilização individual (accountability) com o propósito de estabelecer relações entre o desempenho da economia com o desempenho escolar. Dessa forma são

³ Sobre a orientação da eficiência social no currículo, dedicaremos à discussão mais adiante.

penalizando os sistemas educacionais que não vêm se ajustando às necessidades que se colocam no mundo extremamente fragilizado em suas relações de trabalho e emprego.

Essas reformas ocorridas na maior parte dos países ocidentais, nos anos 1980, têm sido objeto de crítica por parte de uma série de teóricos críticos do currículo que Diker e Terigi (1997a) sintetizam a seguir: 1) a crença de que o professor é elemento estratégico para o sucesso das reformas educacionais e que, por isso ele deve estar envolvido com a implementação delas; 2) a pretensão de que, em curto prazo, velhos problemas na formação de professores serão resolvidos, ao mesmo tempo em que se busca a atualização da prática docente às mudanças atuais; e 3) o distanciamento na formulação das propostas de reforma e de sua implementação.

Segundo Schön (1995), essa hiper-responsabilização da escola tem se constituído em uma prática característica dos processos de reforma da escola. Nelas, os legisladores têm sido hábeis em prever e instituir mecanismos de controle cada vez mais reguladores das escolas. Schön argumenta que esse processo de controle tem se realizado via legislação que intervém *sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para ensinar* (:79).

Outro aspecto destacado no contexto das reformas é que, para a garantia de sua implementação, *faz-se necessário colocar a profissão docente e a formação de professores no primeiro plano das preocupações educativas* (Nóvoa, 1995:20). Esse eixo, em grande medida, exerce força no discurso de que o desempenho do professor é fundamental, não apenas para o êxito da reforma educacional, como para a solução de alguns dos problemas que vêm historicamente se apresentando no sistema escolar.

Alguns autores criticam que, embora os discursos oficiais falem de um novo professor para uma nova escola, as circunstâncias do trabalho escolar não são enfrentadas na tentativa de superar as desigualdades, as precariedades nas condições materiais e humanas. Espera-se uma postura do professor muito mais passiva do que ativa na construção do planejamento do seu trabalho e, dessa forma, a atividade docente passa a ser valorizada mais pelos aspectos técnicos do que os de criação, marcando a atividade do ensino como trabalho que envolve processos de especialização e de divisão do trabalho. Assim, é acentuada uma dicotomia entre concepção e execução. Não é permitida aos professores a participação ativa no processo de sua formação, da concepção do seu currículo à avaliação do seu trabalho, embora o que se apregoe é que o professor passa a ter maior autonomia na sua atividade (Apple, 1995; Sacristán, 1998).

Apesar de a tendência manifestada pela reforma na formação de professores se realizar em nível superior, de acordo com as orientações do Banco Mundial, os conteúdos dessa formação e, ainda, a duração desses cursos, sofreram uma redução que contraria o resultado de uma formação que privilegie o papel do professor como o de um intelectual (Nóvoa,1995; Popkewitz,1995; Torres,1998). Podemos perceber entre os indicativos de que as mudanças trouxeram prejuízos ao conteúdo e ao tempo de formação dos professores, algumas críticas destacadas por Nóvoa, que ressalta a necessidade de *reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores* (:23) decorrentes do processo de reforma; por Popkewitz, que adverte que a formação docente *tem-se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual* (:41); e por Torres, que apresenta como resultado de uma série de estudos realizados sobre a educação em países do Terceiro Mundo, a ênfase que tem sido dada à capacitação em serviço em detrimento da formação inicial que, segundo os técnicos do Banco Mundial, principal agente financiador desses programas, *rende mais com menos dinheiro* (:176).

No discurso da reforma, o estudo do pensamento do professor também vem sendo apresentado como outra categoria de orientação da formação docente e tem sido objeto de uma série de críticas por parte dos pesquisadores do currículo. Embora reconhecido pela sua importância na formação profissional dos professores, o estudo do pensamento do professor tem sido apropriado pela perspectiva técnica, para estabelecimento de mecanismos de controle da eficiência do seu trabalho e da sua produtividade em correspondência à aplicação dos princípios disciplinados pela reforma (Popkewitz, 1997), produzindo novos sentidos. Na perspectiva crítica, o pensamento do professor está relacionado ao processo de criação, da construção do conhecimento escolar que não se descola do contexto em que a escola se situa. Além disso, essa perspectiva busca combinar reflexão com ação numa aposta de formação de professores como intelectuais. Nesse processo a reflexão busca, a partir do cotidiano escolar, estabelecer relações sociais, políticas, econômicas e culturais mais amplas para a maior compreensão dos problemas escolares onde, segundo Popkewitz (1995): (...) *Há que estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço* (:42).

Para Popkewitz (1997), ao se estabelecer a avaliação (eixo recorrente em uma série de propostas de reforma curricular da formação docente) como forma de controle

do desempenho, a reforma do currículo da formação de professores possui como características visíveis na maior parte dos processos, um grande número de regulamentações que visam ao controle dirigido aos indivíduos e grupos que divergem da norma (Popkewitz, 1997).

No conjunto dessas orientações presentes na reforma curricular, também podemos identificar que a formação de professores passa a ser entendida como um treinamento de competências e habilidades profissionais para lidar com as situações de ensino, orientando a prática do professor de forma racional e objetiva, bem como destituindo a formação dos aspectos de contexto social e político do ensino (Popkewitz, 1997). Na correspondência a esse modelo de formação, a profissionalização do professor apresentada nas propostas de currículo produzidas pelas reformas, segundo Popkewitz, possui quatro elementos que a caracterizam: 1) a suposição de que existe um modelo de experiências e objetivos gerais; 2) a intensificação do trabalho docente; 3) um maior monitoramento por meio de novos esquemas de avaliação e, 4) a limitação da autonomia do professor. Esses elementos buscam a regulação e o controle do exercício da profissão docente a partir da certificação e recertificação das competências previamente definidas pelos documentos oficiais ou a serem definidas por eles.

As competências, desenvolvidas nos cursos de formação e apresentadas nos relatórios/referenciais nacionais sobre a educação escolar produzidos pelas reformas, são utilizadas para a avaliação da produtividade e da eficácia do professor na sala de aula. Esse sistema de avaliação baseado em competências dirige-se para o conhecimento prático (Popkewitz, 1995). Para Popkewitz (1995, 1997), esse sistema de monitoramento do trabalho e do desempenho do professor torna-os mais abertos a um sistema de inspeção e regulação ao nível específico e prático do trabalho escolar.

Essas competências são formuladas no âmbito externo por especialistas, administradores escolares, técnicos do governo, e não, pelos professores que estão diretamente envolvidos com as condições concretas do seu trabalho na escola. Assim, não é valorizado o papel intelectual que o professor poderia exercer no contexto da formulação de propostas de currículo e capacitação na sua profissão.

Apresentados alguns dos paradigmas que orientam as reformas curriculares da formação de professores concordamos com Pérez Gómez (1995) que elas estão estreitamente vinculadas ao modelo de racionalidade técnica ou instrumental do conhecimento, que concebe o

ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências (:98).

Em torno das mudanças anunciadas pela reforma na formação de professores, percebemos que embora os professores tivessem a expectativa de serem melhor recompensados com as reformas, a partir da concretização de novas carreiras e melhores salários, a intensificação de seu trabalho e de sua rotina, na maior parte dos países onde ela já foi iniciada, há pelo menos uma década, não se fez acompanhar da melhoria das condições materiais (Apple, 1995). Uma série de novas responsabilidades foram acrescentadas no cotidiano do trabalho do professor e uma responsabilidade maior também foi adicionada naquilo que dizia respeito ao seu desempenho. As análises que se realizam sobre a temática para a melhor compreensão da reforma deve, portanto, se pautar na seguinte pergunta: a quem serve essa formação?

Ainda sobre o contexto da reforma, após as discussões sobre a recontextualização dos discursos e o contexto das reformas da formação docente no âmbito internacional, passamos para a análise das questões de como veio a se estabelecer a reforma brasileira da formação de professores.

I.3.TRAJETÓRIA (INICIAL) DA REFORMA BRASILEIRA

Historicizar a trajetória da reforma curricular da formação de professores em curso no Brasil, impõe a responsabilidade de não relatar apenas a oficialização da proposta, mas também a apresentação de movimentos que participaram da disputa de projetos que não se conciliavam. A nossa intenção é buscar no relato ainda que breve, evidenciar nessa trajetória um movimento de permanente conflito de interesses, que não pode ficar silenciado, a despeito dessas propostas curriculares se apresentarem no discurso oficial como o resultado de um diálogo construído entre diversos setores da sociedade como se fosse resultado de um grande consenso.

Compreender a trajetória implica fazermos um percurso mais longo e abrangente em relação às iniciativas iniciais que foram assumidas já no início da década de 1990, quando o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, convocada pelos organismos internacionais: UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial e que resultou na Declaração Mundial de

Educação para Todos, documento que veio a constituir a base para os planos decenais de educação dos países de maior população do mundo, signatários do documento, entre eles o Brasil, e também base para uma série de reformas educacionais.

No Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), documento do governo brasileiro derivado da Declaração aprovada na Conferência de Jomtien, a questão da formação docente é assumida no plano de reforma educacional tendo como intenção a valorização social e profissional do magistério, *por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar* (1993:88). A produção desse documento provocou uma série de discussões acerca da política de formação dos professores.

Em Seminário Internacional realizado dezembro de 1995, com o apoio da UNESCO, MEC e da Fundação Carlos Chagas (Menezes, 1996) já se apresentavam algumas das perspectivas que acabaram por ser introduzidas na legislação da reforma da formação dos professores. Esse seminário contou com a participação de pesquisadores do Brasil e de vários outros países, representantes de entidades acadêmicas, dirigentes sindicais da categoria docente, representantes de secretarias municipais e estaduais de educação, do MEC, da UNESCO e do PNUD. Na publicação *Professores: Formação e Profissão*, organizada por Menezes (1996), foi apresentado o relato e o debate sobre as experiências internacionais e nacionais de formação de professores e sobre política de valorização do magistério. Notamos que o debate refletiu o clima de incerteza quanto ao espaço de formação de professores e ficou visível, na transcrição dos debates, o campo de disputa entre pesquisadores e representantes do governo federal quanto à presença da universidade na formação dos professores para a educação básica. Esse campo de disputa se apresentou durante o debate após a apresentação das experiências de outros países e na síntese e recomendações sobre o evento. Citamos entre os temas que suscitaram discussões: a formação de professores em universidades e as polêmicas sobre o aspecto qualidade e sua avaliação.

Entre os argumentos apresentados com força para o investimento na formação de professores em meados dos anos 1990, é anunciada a realização da reforma como condição para a melhoria do padrão de qualidade do ensino e da formação profissional. Para garantir tal efeito registramos um grande número de legislações reguladoras da reforma educacional, principalmente após a publicação da Lei nº 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Instituiu a formação de professores em

nível superior, a LDBEN apresenta uma nova alternativa de espaço para a formação de professores – os Institutos Superiores de Educação – os ISE.

Ao estabelecer o nível de formação superior, a legislação respondeu a um anseio de parte da comunidade educacional e atendeu à tendência dessas reformas apresentada em outros países, de acordo com as orientações do Banco Mundial. Tal orientação da reforma encontrou convergência com o movimento dos educadores que ao longo das duas últimas décadas formularam a *Base Comum Nacional*. Registramos, entretanto, que o tempo do curso de nível superior (universitário ou não, conforme o estabelecido pela legislação) sofreu uma redução acentuada em relação a outros do mesmo nível. Ao ser consolidada no segundo semestre do ano de 2001, a carga horária dos cursos de formação de professores do Normal Superior – ISE –, foi confirmada a tendência que os críticos da reforma apontavam de abreviação do tempo de formação docente nos cursos iniciais, confirmando-se as críticas que se apresentaram inicialmente contra a proposta. A carga horária mínima de 3.200 h para a formação estabelecida na Resolução Nº01/99 foi revogada pela Resolução Nº28/2001 (CP/CNE), passando a ser de 2.800 h carga horária mínima do curso que poderá ser realizado em três anos, distinguindo-se dessa forma dos demais cursos de nível superior.

Outras funções foram atribuídas aos ISE além das já desempenhadas pelas universidades (licenciaturas plenas) advindas das reformas do atual governo, tais como o desenvolvimento de programas de formação continuada e de formação pedagógica aos graduados que desejam se dedicar a educação básica.⁴ Com as iniciativas para a formação de professores que surgem na criação dos ISE, evidenciamos uma necessidade de certificar um grande número de professores leigos existentes no país e diminuir o déficit de professores qualificados para trabalhar na educação básica. Algumas razões para esse déficit têm origem econômica, devido à baixa remuneração e más condições de trabalho a que vêm sendo submetidos os professores, especialmente os da rede pública, levando em muitos casos ao abandono da carreira em busca de ocupações que possam produzir melhores ganhos salariais.

O ISE vem, segundo os seus defensores, resgatar o espaço da prática de ensino na formação dos professores, elevar a qualificação dos profissionais da educação básica, *constituindo-se em centros de referência para a socialização e avaliação de*

⁴ A título de formação pedagógica, disciplinado na Resolução nº2/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e cursos de pós-graduação, de caráter profissional.

experiências pedagógicas (CNE / Parecer do CP⁵ nº115, 1999). Entretanto essa visão não era consensual entre os educadores e provocou um grande debate acerca do espaço institucional para a formação de professores. O debate cuja participação contou com diversos setores da sociedade civil levou à constituição, em âmbito nacional, do Fórum em Defesa da Formação do Professor. Esse Fórum, congregando profissionais e entidades ligadas ao setor da educação (sindicais, acadêmicas, institucionais), além de outros fóruns com representação de diversos setores da sociedade e do movimento social organizado, teve como propósito a defesa de um pensamento divergente daquele que estava sendo apresentado pelo governo federal. Criado em 8 de dezembro de 1999, o Fórum em Defesa da Formação do Professor, além de constituir-se em instrumento de denúncia, pretendeu também ser um espaço de mobilização em torno da questão da formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia.

O que estava em jogo na discussão a respeito do espaço institucional, provocada especialmente com a criação dos ISE, era a de o espaço da formação do educador deixar de ser, quando em nível superior, em cursos de licenciaturas e pedagogia das universidades e passar a ser exclusivo aos Cursos Normais Superiores dos ISE, conforme apresentado no Decreto Presidencial 3276/99. O CNE, após uma agenda de audiências públicas para tratar desse assunto e da repercussão da rejeição à decisão presidencial, aprovou a substituição no texto do Decreto 3276/99 do termo *exclusivamente* por *preferencialmente*, no Decreto 3554/2000. Essa alteração minimizou, em grande parte, as resistências apresentadas à formulação anterior, sem no entanto contemplar minimamente vários setores como algumas entidades sindicais e acadêmicas, pesquisadores e profissionais da educação.

Podemos afirmar que nesse debate mais do que a definição do espaço, estava em disputa uma concepção de formação de professores em nível superior. Uma, já estabelecida em muitas universidades brasileiras, com uma série de experiências consolidadas ou em processo de construção pautadas em modelos acadêmicos e defendida por pesquisadores e profissionais da educação em torno da *Base Comum Nacional*⁶ formulada e defendida pela Associação Nacional pela Formação de

⁵ Conselho Pleno.

⁶ Esse conceito deve ser entendido como uma concepção básica para a formação dos profissionais da educação e se constitui também na definição de um corpo de conhecimentos fundamental para essa formação.

Profissionais da Educação – Anfope e outro que voltava-se ao estabelecimento de um espaço próprio e um currículo também próprio aos professores centrado mais na sua prática e no currículo escolar de seus alunos.

O conceito de *Base Comum Nacional* foi construído pelo movimento de alunos e professores, instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis após a realização de seminários e encontros que resultaram na indicação do que poderia servir como orientação básica para formulação de políticas e diretrizes para os cursos de formação de professores. O resultado das deliberações em torno da *Base Comum Nacional* não se constituíram em políticas públicas para a formação de professores, mas suas orientações têm gerado até hoje novos currículos nas universidades públicas e em algumas universidades católicas.

Para o movimento dos educadores em torno da *Base Comum Nacional*, a universidade se constitui no espaço onde deve ser desenvolvido o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável e, portanto, é o *locus* por excelência para a formação de professores. Na instituição universitária, o professor, em formação inicial ou continuada, pode vivenciar processos de construção do conhecimento científico, formando-se como um profissional crítico dos resultados e produtos das variadas pesquisas.

No quadro de reconfiguração do ensino produzido pela reforma, a formação de professores no Brasil adquire especial relevo, não apenas pela urgência em dar conta do elevado contingente de professores, ainda sem a escolarização definida pela legislação educacional, mas também pelo seu discurso ideológico de que é necessário ajustar a educação às exigências do mundo produtivo. Como parte desse discurso, podemos verificar nos documentos do governo federal que *o papel do professor vem sendo questionado e redefinido de diversas maneiras, no mundo contemporâneo* (MEC/SEF/SEMTEC/SESu, 2000:5) e em documento de Mello (1999) *é reconhecido que só professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos poderá dar sustentação a médio e a longo prazo à reforma* (:4).

Podemos constatar nos documentos oficiais que apresentam as novas concepções de aprendizagem escolar, nos mais diferentes níveis e modalidades, que o currículo tem sido um dos aspectos centrais das propostas de reforma educacional em curso no país, especialmente na última década. No site do Ministério da Educação⁷ – a SESu (Secretaria de Ensino Superior), ao destacar espaço para esclarecimentos acerca

das mudanças decorrentes da nova legislação, justifica ser necessário uma nova concepção para a formação de professores brasileiros que venha a superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. Declaração do ministro de Estado da Educação e do Desporto em Washington, durante conferência promovida pelo BID e publicada em jornais de grande circulação, reconhecia que o fraco desempenho dos professores acarretava problemas na educação, afirmando assim *que muitos professores não tinham condições de ensinar* (O Globo, 20/7/2000:15).

Partindo dos documentos do governo, o sucesso da reforma educacional brasileira vincula-se à existência de professores que sejam melhor preparados para *realizar o seu trabalho pedagógico de acordo com a lei* (Mello,1999:10). Podemos também perceber na afirmação de Mello, que se espera um compromisso por parte do professor na implementação da reforma. Os próprios documentos irão definir a instituição de mecanismos para que se acompanhe, respectivamente a certificação e a recertificação de competências, a primeira relacionada à formação do professor e a segunda ao seu desempenho. Isso é algo que Popkewitz (1997) já citou como mecanismo de controle sobre os indivíduos e que se afinam com modelos de reformas conservadoras e de perfil técnico. O controle a ser exercido sobre o professor está explicitado no documento de Mello (1999) quando afirma que

só os professores que assumam praticamente os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressentia nos dias de hoje (:4).

Tal controle permite verificar, principalmente, aqueles professores que não vêm assumindo os princípios da reforma, como afirma Mello, e que buscam alternativas de trabalho que não estejam sustentadas pelos referenciais e parâmetros norteadores do conteúdo do que deve ser aprendido pelos alunos e ensinado pelos professores nas escolas brasileiras. Entendemos, assim como Moreira, Lopes e Macedo (1998), que esse conjunto de medidas que visam regulamentar a formação de professores no Brasil tem a intenção de exercer o controle do Estado sobre a educação, a partir do currículo. Assim o currículo acaba por ser uma das *formas privilegiadas pelas quais as relações de poder se constituem nos espaços educacionais (:1).*

⁷ O endereço eletrônico onde o texto foi consultado: <http://www.mec.gov.br/sesu/esclareci.shtml>

Um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação das competências. O Estado brasileiro entende ser possível, por esse mecanismo, a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização pautada na concepção de competência profissional. Essa concepção, apresentada nos documentos oficiais para a formação de professores, guarda muita semelhança com a formação técnica apresentada no currículo de formação profissional.

Podemos verificar essa aproximação da formação de professores com o currículo da educação profissional, especialmente apresentar as competências que orientarão a organização curricular, de acordo com os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (MEC/SEF,1999:141-2):

Esse processo, ainda que contínuo, é marcado por momentos significativos que poderão ser potencializados e sinalizar tanto para os professores quanto para a sociedade o aperfeiçoamento e os ganhos em competência que os professores vão tendo ao longo de sua vivência profissional. Há marcadamente um período em que atuam como professores iniciantes e outro como professores experientes.

Nesse processo, caberá ao professor, individualmente, *identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional* (RFP:42).

Como já foi apresentado na seção anterior, a formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países, e encontrou no Brasil um terreno perfeito para seu desenvolvimento. Podemos destacar, inclusive entre as semelhanças da proposta brasileira com a experiências de outros países, a ênfase do currículo de competências na formação profissional e ainda no movimento pela profissionalização docente de um modo marcante. Tal aspecto é destacado por teóricos do campo da formação de professores e do currículo no Brasil. Autores como Campos (1999), Lüdke, Moreira e Cunha (1999) relacionam uma série de aspectos presentes nas reformas do currículo da formação de professores em diferentes países e apresentam o processo de profissionalização da formação docente como idéia-chave da reforma, destacando-se nela aspectos como a produtividade e as competência. Entre os países estudados por esses autores destacamos a França, a Inglaterra e a Espanha.

A garantia do estabelecimento de um estatuto de profissionalização da atividade docente está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências

como paradigma curricular. Em diversos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC e de suas respectivas secretarias e nas regulamentações do CNE, essa questão tem sido apresentada de maneira destacada.

Muitas regulamentações sobre a reforma curricular da formação de professores ainda estão em curso, especialmente no âmbito do CNE. Há um processo intenso de produção de regulamentações sobre o disposto nos documentos oficiais de caráter mais abrangente, como aqueles que pretendemos analisar neste trabalho. Com certeza, o conjunto de orientações que visam à normatização da reforma terá um papel determinante na análise mais global do projeto que está sendo gestado de formação de professores brasileiros para a educação básica.

No próximo capítulo a discussão central será em torno do conceito de competências, seus usos e variados sentidos. Destacamos especialmente a análise do processo de recontextualização que fez surgir a competência como um conceito do campo da educação e ainda a criação de modelos pedagógicos fundamentados na sua concepção e novas recontextualizações do conceito em outros modelos pedagógicos.

CAPÍTULO II

O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Entre as principais características que delineiam as propostas curriculares para a formação de professores, originadas no movimento de reforma, em grande profusão, nas últimas décadas do século XX, identificamos a adoção do currículo por competências. As competências, apresentadas como *novo paradigma*⁸ ou como *pilares da educação*⁹, adquirem presença marcante nessas propostas curriculares, embora possamos constatar, em torno da adoção do conceito, uma grande discussão sobre a propriedade, ou não, de seu uso na educação.

Neste capítulo, destacamos o caráter polissêmico do conceito de competências (Isambert-Jamati, 1997; Maranduba, 1981; Perrenoud, 1999; Ropé & Tanguy, 1997; Séron, 1998), gerando um longo debate no campo da educação. Ropé e Tanguy (1997) entendem que essa polissemia é coerente com os variados usos do conceito, que acabam por não permitir sua definição conclusiva. No entanto, se podemos dizer que existe consenso sobre algo em torno do conceito de competência, esse acordo se faz a respeito das inúmeras possibilidades de entendimento do termo. Embora isso possa representar uma possibilidade de diálogo aberto, também pode nos fazer pensar em uma impossibilidade de entendimento, caso não haja das partes, uma disposição de buscar – para além do significado estrito da palavra – aquilo que ela representa no campo simbólico, especialmente, quais os sentidos que vêm sendo atribuídos a ela no currículo escolar.

Alertamos que o uso mais recente e intensificado do conceito de competências, especialmente nas políticas de currículo e da formação profissional, merece uma análise das apropriações que estão sendo feitas dos mais diferentes significados que o conceito possui. Os usos que se faz dela, nas mais diferentes esferas de atividades, como a economia, o trabalho, a educação e a formação, permite uma grande variedade de sentidos.

Embora nosso objeto seja o currículo de formação de professores, uma série de relações com os campos acima identificados se torna de extrema importância para o

⁸ Mello, 1999.

⁹ Relatório Jacques Delors, 2001.

tema, uma vez que o discurso pedagógico oficial vem buscando associações com aspectos relacionados ao *trabalho* e à *vida*.

Finalmente, um aspecto de importância fundamental para essa análise é a apresentação da perspectiva de recontextualização do conceito de competência no campo da educação (Bernstein, 1998). As análises orientadas pelo princípio da recontextualização evidenciam a compreensão dos sentidos que o conceito de competências tem assumido nos discursos sociais e acadêmicos do currículo. Compreender como, quando e onde o conceito foi produzido, seus significados e por que caminhos foi apropriado pelo campo da educação, sem sombra de dúvidas, é uma estratégia bastante adequada para entendermos as propostas que hoje estão postas, tendo como paradigma o conceito de competências.

II.1. COMPETÊNCIAS – UM CONCEITO POLISSÊMICO

Os autores que apresentamos nesta seção discutem os variados sentidos que o conceito de competências conserva em si mesmo, além de exporem aspectos da utilização do conceito em educação, reconhecendo o emprego anterior do conceito, mesmo que de forma menos difundida e com sentido e uso diverso do atual, há muitas décadas atrás.

Therrien e Loiola (2001) demonstram, sem a pretensão de aprofundar, um ressurgimento da competência na pedagogia, embora não se utilizem da análise da recontextualização desse conceito, ao afirmarem que *a noção de competência voltou a se fazer presente no mercado das idéias pedagógicas* (:153). Para Perrenoud (*apud* Therrien & Loiola, *op.cit.*), *as definições a propósito da noção de competência podem representar perspectivas teóricas divergentes* (Therrien & Loiola, 2001), por se tratar de um conceito muito requisitado e discutido. Ainda afirma o autor que:

A abordagem por competências é entendida de formas muito diversas e, às vezes, chega a ser mal-entendida. Manuseiam-se expressões polissêmicas, conceitos pouco estabilizados e ataca-se um enorme problema: as finalidades e os conteúdos do ensino. Não é nada anormal, pois, que se confronte uma imensa diversidade de concepções da cultura e da escola, umas explícitas e construídas, outras intuitivas e esboçadas. (...) (ibid.:84).

É importante destacar que Perrenoud tem sido um dos autores que mais vem utilizando na educação o conceito de competências, especialmente na formação de professores. No Brasil, em três anos, considerando o período que vai de 1999 até o primeiro semestre do ano 2002, Perrenoud teve dez de seus livros traduzidos e editados pela Artmed. Após, apenas o psicólogo César Coll com seis livros publicados pela mesma editora no mesmo espaço de tempo. Sua presença em eventos exerce uma forte influência, no campo da educação, especialmente entre os educadores do ensino fundamental que vêm citando seu nome como o de uma importante referência sobre o assunto.

Ropé e Tanguy (1997), reconhecendo que o uso do conceito de competências, *cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente* (:15), justificam, por essa razão, a necessidade de um estudo profundo sobre o significado de tal fato. Apesar de uma intensa e recente utilização de competências, afirmam, entretanto, que o conceito não é novo.

O uso abrangente do conceito de competências nos diversos campos como: economia, trabalho, formação e educação, encontra uma associação muito estreita com as noções de desempenho e eficiência. Ropé e Tanguy (1997) nos advertem sobre a dinâmica dos sentidos das competências, que para as autoras

tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a qualificação na esfera do trabalho. Essas noções nem por isso desapareceram, mas perderam a sua posição central e, associadas às competências, sugerem outras conotações (ibid.).

Segundo Ropé e Tanguy, para que se compreenda melhor as mudanças que o uso do conceito de competências vêm indicando, faz-se necessário a problematização do conceito, considerando sua construção pelas práticas sociais e científicas

a fim de evidenciar a natureza dos processos que engendram tais mudanças e dizer se estamos diante de novas configurações ou se as configurações anteriores se apresentam sob novas roupagens (ibid.:19).

Tal posição confirma a tese de que não há um *novo* paradigma, no sentido de algo que anteriormente não existia, mas sim, como algo que surge no discurso pedagógico com sentidos novos, mesmo que não tenha deixado de possuir alguns dos

significados atribuídos em tempos passados, nos diferentes campos, especialmente no currículo escolar.

O posicionamento de Ropé e Tanguy (1997), a respeito da existência de um deslocamento de sentido entre os conceitos de: *saberes, qualificação e competências* é indicador de um processo de recontextualização¹⁰.

Também foi identificado por Manfredi (1998), no campo da formação profissional, um deslocamento do uso do conceito de qualificação, vinculado à *esfera do trabalho*, pelo de competências, vinculado à *esfera do ensino-aprendizagem, da cognição e da linguagem humana* (:7). A autora indaga, portanto,

em que medida se está diante de novas configurações ou se trata de configurações anteriores com uma nova roupagem. Em outras palavras, como e por que tais expressões estão sendo ressignificadas? Quais sentidos e interesses tais ressignificações revelam? (ibid.)

Concordando com Manfredi, Ramos (2001) também defende a ocorrência de um deslocamento conceitual entre os conceitos de qualificação e competências. Para a autora, esse deslocamento não significa uma substituição plena de um conceito pelo outro (:53). O que Ramos sustenta é que há entre os dois conceitos uma aproximação somente em uma de suas dimensões, a experimental.

Ramos prossegue desenvolvendo a tese da existência de um deslocamento conceitual entre qualificação e competências, identificando dois tipos de deslocamento. Um primeiro, classificado por ela de *divergente* e um segundo, de *convergente*. No deslocamento divergente há um enfraquecimento das dimensões conceitual e social da qualificação, pela competência. Nesse processo, a *formação teórica e os diplomas que validam essa formação* (:74), base de sua dimensão conceitual, é posta em questão. Outro questionamento que faz em torno da dimensão social da qualificação, diz respeito à estabilidade das profissões, a partir de um contexto de trabalho caracterizado por mudanças que incluem a

crise do emprego, fim da ilusão planificadora, novos métodos de gestão (...) liberação tendencial dos códigos de classificação, carreira, salário e exercício profissional em relação aos diplomas e à especialização comprovada e validada, promovem novos métodos de regulação do mercado de trabalho, destacando o livre mercado de negociações (:75).

¹⁰ Já iniciamos a discussão sobre a recontextualização (Bersnstein, 1996; 1998) de discursos curriculares e na próxima seção iremos apresentar como ocorreu a recontextualização do conceito no campo da educação.

No deslocamento convergente, Ramos identifica o fortalecimento da dimensão experimental da qualificação. Nesse processo, a aproximação entre os conceitos de qualificação e competências torna-se possível por ambos se reportarem às *qualidades da pessoa e ao conteúdo de trabalho*, sendo que a ênfase para a qualificação seria *uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos)* enquanto que para as competências importa *uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado)* (:80). A autora nos adverte, a despeito da convergência da dimensão experimental já apontada, sobre a compreensão essencialista do trabalho a qual o conceito de competência remete, *cujo centro, ao invés de ser o posto do trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais* (Ramos, 2001).

Séron (1998) é outro autor que destaca o caráter *bastante polêmico* do conceito de competências. Argumenta, no entanto, que se existe um denominador comum entre as diversas posições acerca do conceito é o de que as competências *parecem tratar-se do conhecimento prático aplicado (know how, o saber-fazer) e seu caráter individual* (:8).

O caráter de conhecimento prático também foi apontado por Ropé e Tanguy (1997), que destacaram ser *a competência inseparável da ação* (:16) e por isso, segundo as autoras, *a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada (ibid.)*. Quanto à individualização característica dos processos educativos baseados nas competências, as autoras vão apontar sua presença nos processos de formação, avaliação e nos chamados balanços de competências, criticando que

essa “individualização” não é isenta de paradoxos. Para identificar e medir essas especificidades individuais, utilizam-se referenciais padronizados em que cada um, supostamente, executa uma série de “microtarefas”, a fim de resolver o problema levantado em uma dada situação; porém o caráter abstrato dos referenciais¹¹ de emprego e dos referenciais de formação não dá conta da verdadeira especificidade da tarefa a realizar. Um referencial pode, freqüentemente, e sem maiores dificuldades, ser substituído por um outro referencial. Onde se encontram, então as especificidades das competências individuais? (ibid.:202).

Manfredi (1998) apresenta outras conotações que marcam o conceito de competências tais como: *capacitação, preparo, aptidão em determinadas ações de*

¹¹ Referenciais, sejam eles de emprego ou de formação/de diplomas, segundo Tanguy (1997), são instrumentos técnicos, descritivos que regulamentam: a) emprego: as atividades do indivíduo no contexto profissional; e b) formação: o inventário das capacidades e suas competências exigidas, assim como os respectivos critérios de êxito obtidos por processos de avaliação, elaborados a partir dos referenciais de emprego.

âmbito escolar, profissional etc.(:7). A autora também lembra o uso do conceito por longa data, por psicólogos, lingüistas e educadores.

Em pesquisa que analisou o emprego do conceito de competências em um periódico francês de formação profissional¹², Isambert-Jamati (1997) pôde verificar que o termo mantém como traço comum a polissemia, embora tenha também verificado que, nos anos 1970, o uso do conceito por pesquisadores do campo das ciências sociais (destacando-se os sociólogos) e da psicologia foi considerado raro, enquanto que nos anos 1990, ao contrário, foi freqüente, sendo maior a produção de textos com a utilização desse conceito por psicólogos. Isambert-Jamati também questiona o porquê de certas palavras como competências ficarem *em voga em um meio em um dado momento*. Para ela, esse aspecto deve levar à realização de estudos para a compreensão de tal fato. Outro aspecto da pesquisa de Isambert-Jamati, salientado por Ropé e Tanguy (*op. cit.*) é o de que, embora tenha havido por parte dos psicólogos e cientistas sociais um emprego maior do conceito de competências, com os psicólogos o uso é mais freqüente,

com uma diversidade de significações que traduz uma incerteza conceitual; às vezes apresentado como o equivalente de aptidões ou de habilidades ou de capacidades, o termo competência serve também, em todos os tipos de casos, sem ter conteúdo nocional próprio (ibid.:22).

Isambert-Jamati (1997) criticou os pesquisadores que vêm se utilizando do conceito de forma intensa, mesmo quando eles reconhecem o conceito de competências como pouco rigoroso. A autora indaga se tal postura produzida por um cientista *não corre o risco de causar uma certa confusão (:128)*. Por fim, a conclusão chegada por Isambert-Jamati, após análise dos diversos períodos em que o conceito de competências foi empregado na revista, foi sintetizada por ela como um *maremoto semântico* e advertiu ainda que o conceito de competências

está no limite do senso comum e do científico, e que corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui um caráter de cientificidade. Muito mais do que outros, os pesquisadores de ciências humanas são chamados a se dirigir a profissionais que esperam deles um certo esclarecimento dos problemas à luz de uma visão teórica e de conceitos mais depurados do que os anteriores. Seria bom que, conscientes de sua responsabilidade, não recorressem repetidamente a um termo, a não ser quando fosse realmente necessário (ibid.:133).

¹² L'Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP).

Na academia, sobretudo no campo neo-marxista, Serón (1998) identifica inúmeras críticas ao conceito de competências. Elisabeth Dugué, socióloga francesa, ao se dedicar à análise do enfoque das competências utilizadas na formação profissional, identificou os seguintes conceitos relacionados às competências: *responsabilização, reconhecimento do saber-fazer, individualização, transferência ou flexibilidade* (:21). A crítica sobre o enfoque das competências produzida por Dugué (*apud.* Serón, 1998),

lembra bastante o conceito de intensificação, como sinônimo de proletarização, delineado inicialmente por Larson (1980), popularizado mais tarde por Apple (1989) e desenvolvido por Hargreaves (1996) (:21).

Embora a maior parte dos autores citados nesta seção sejam do campo do Trabalho e Educação, também encontramos o reconhecimento da polissemia de sentidos do conceito de competências em pesquisa sobre o currículo da formação de professores. Na dissertação intitulada *Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil*, desenvolvida há duas décadas passadas, Maranduba (1981), apresenta a modalidade de formação baseada em competências, onde destaca como controvérsias desse tipo de formação,

os problemas relacionados à definição do termo competência e às suas diferentes modalidades, decorrentes de diferenças de definição (Spady,1977), dificultam a caracterização desta estratégia metodológica (16-7).

Ainda podemos ver, na citação acima, como o conceito de competência está relacionado à questão metodológica do ensino. Maranduba afirma que a definição pela organização curricular orientada pelas competências *requer considerações que se iniciam com a definição do termo* (Maranduba,1981: 28). Concordamos com a autora que o reconhecimento do caráter de complexidade e de polêmica que o conceito de competências possui é de fundamental importância para a análise do conceito, que vem sendo utilizado no currículo de forma tão recorrente.

Salientamos que o currículo da formação de professores por competências teve, no final do século passado, grande difusão como eixo da reforma curricular. A despeito da intensidade com que vem sendo divulgada a idéia de formação dos professores por competências, surgem algumas afirmações a respeito da incerteza do conceito (Perrenoud *et al.*, 2001), da sua pouca teorização (Bélair, 2001), da profusão de terminologias relacionadas às competências que põem em dúvida a contribuição real

para o conhecimento maior do ato pedagógico e de seus fundamentos (Raymond, 1993 *apud*. Carbonneau e Hétu, 2001).

Como podemos verificar, as competências têm se difundido com muita intensidade nos últimos 20 anos, especialmente nos campos da educação e do trabalho. Embora possam ser identificados traços de particularidade no uso do conceito nos dois campos, preservando-os de certa identidade, há marcas de homogeneidade entre eles que talvez expliquem melhor a crescente utilização do conceito de competências e ainda a necessidade de sua difusão em um grande número de propostas curriculares, que formam os trabalhadores das mais diferentes áreas de atuação. Concordamos com os traços de semelhança, entre os quais encontramos: a) o enfoque no indivíduo e na sua educação como processo de formação permanente; b) o processo pedagógico com centralidade nos saberes práticos, da experiência, relacionados ao trabalho e, por último; c) grande ênfase no processo de avaliação das competências obtidas pelo aprendiz. Sendo que as duas últimas características apresentam-se de forma associada.

Defendemos que toda e qualquer opção que se faça pela adoção de um currículo orientado pelas competências deve passar pela análise dos significados e sentidos, seus fundamentos, seus usos nos variados campos. Notamos, porém, em alguns momentos, que o conceito de competências vêm sendo defendido, e até mesmo absorvido pelo vocabulário educacional, sem a consideração das muitas críticas que vêm sendo dirigidas ao emprego do conceito.

Entre as características que marcam o conceito de competências e justificam o seu uso em educação, de forma mais difundida nas últimas décadas, aproximando-a do campo do trabalho, podemos sintetizar as seguintes: a) conceito com uma ampla variedade de sentidos; b) muito difundido atualmente, justificando-se seu emprego em educação (especialmente profissional), em virtude das mudanças no mundo do trabalho; c) conceito já empregado no passado, ligado principalmente à formação profissional e no campo curricular, possuindo portanto, uma história que precisa ser reconhecida para, inclusive, podermos entender as razões pelas quais volta a se tornar presente no cenário educacional e, segundo os autores apresentados nesta seção, com maior força no presente do que no passado.

Embora seja bastante identificado o conceito de competências no campo da educação, especialmente pelo seu uso tão difundido, iremos desenvolver na próxima seção, a partir do princípio de recontextualização de Bernstein (1998), onde se originou o conceito e de que formas foi apropriado pelo campo educacional. Em grande parte, a

identificação dos campos de onde se originou o conceito responde às diversas possibilidades de sentidos atribuídos às competências até os dias atuais e podem nos permitir avançar em conclusões a respeito do debate sobre algumas filiações que se fazem em torno dos princípios epistemológicos que orientam o conceito.

II.2. O SURGIMENTO DA COMPETÊNCIA COMO MODELO PEDAGÓGICO

Nesta seção, pretendemos discutir alguns aspectos relacionados à questão colocada, visto que as competências vêm, de forma bastante intensa, tomando corpo nas propostas curriculares da reforma e, de certo modo, impregnando o vocabulário dos educadores, nem sempre de modo crítico, como se fosse um conceito que veio para ficar.

As perspectivas dos diversos autores, expostas na seção anterior, dando conta da multiplicidade dos sentidos do conceito de competências, nos faz crer que as diversas bases de desenvolvimento desse conceito, em variados campos do conhecimento, pode justificar, de certo modo, a característica polissêmica do conceito.

Bernstein (1998) desenvolveu a tese de que o conceito de competência é resultado de uma recontextualização do conceito, utilizado em diversos campos do conhecimento, para a educação. Assim, podemos reconhecer o conceito de competência na Linguística: *competência lingüística* (Chomsky), na Psicologia: *competência cognitiva* (Piaget), na Antropologia Social: *competência social* (Lévi-Strauss), na Sociolinguística: *competência comunicativa* (Dell Hymes), entre outros.

A recontextualização do conceito de competência para o campo da educação foi possível, segundo Bernstein, devido à existência de uma convergência conceitual nos campos sociopsicológico e lingüístico, ocorrida entre as décadas de 1960 e de 1970. Essa convergência conceitual veio a produzir nos campos recontextualizadores oficial (CRO) e pedagógico (CRP) um discurso para a competência. Como já foi dito no capítulo anterior, esse processo de recontextualização de discursos ao descontextualizar, e deslocar para um novo contexto, cria um novo significado, mas também permite a manutenção de sentidos do contexto original. A criação de novos sentidos não elimina, portanto, alguns princípios que existiam antes, apenas os altera em virtude do novo contexto.

Devemos ainda destacar, a respeito do processo de recontextualização ocorrido, que a origem da convergência conceitual do conceito de competência para Bernstein não é a questão principal, mas sim a sua *consequência pedagogizadora* (Bernstein, 1998:70). Significando que importa mais entender como o discurso pedagógico passou a incorporar a competência e adquirir significados novos no campo da educação do que como ela veio a ser integrada a esse campo.

Considerando as *raízes epistemológicas divergentes e até mesmo opostas* (Bernstein, 1998:72), Bernstein questiona:

como um conceito que surge no campo intelectual, e cujos autores tenham pouca ou nenhuma relação inicial com a educação, chegou a desempenhar uma função tão fundamental na teoria e na prática educativas (ibid.).

A questão colocada por Bernstein encontra, em parte, resposta em Muller (1998), que apresenta algumas das razões, entre as epistemológicas e políticas, que fizeram o conceito de competência ser recontextualizado para o campo da educação em larga escala, como um fenômeno global.

Embora teóricos da competência não tenham escrito diretamente sobre educação, suas idéias tiveram um impacto constitutivo nas pedagogias do aumento do poder individual cognitivo, tais como o movimento centrado na criança da década de 70, mas também no aumento do poder individual cultural e nos movimentos radicais de aumento do poder individual. Eles foram dominantes no relatório Plowden Report de 1967 (Central Advisory Council for Education, Inglaterra, 1967) e se tornaram ortodoxos na educação primária na Europa e no Reino Unido e nos movimentos de alfabetização e de educação de adultos, em desenvolvimento, em várias partes do mundo, naquele período (ibid.: 185).

Nos diferentes campos científicos, o conceito de competência tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à construção do próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa. O modelo de competência se caracteriza pela criatividade e, a partir dele, os conhecimentos são adquiridos de forma tácita nas interações informais, estando, portanto, estreitamente vinculado às situações da vida prática. Sua lógica social está centrada na idéia de que não existe déficit e sim diferença, que o sujeito se auto-regula em uma perspectiva de evolução favorável, não estando submetido à regulação pública. Além de ver criticamente as relações hierárquicas e tendo como perspectiva temporal o presente.

Segundo essa lógica social,

se pode dizer que, segundo as teorias da competência, existe uma democracia de procedimento inata, uma criatividade inata e uma virtuosa auto-regulação inata, e quando não são inatas, os procedimentos surgem da prática social e contribuem para com ela, com um potencial criativo (Bernstein, 1998:71).

Bernstein (1998) critica a marca idealista da concepção de competência que centrando as questões no sujeito, afasta-se das análises macro. Tal afastamento abstrai o *sujeito das análises sobre as distribuições de poder e dos princípios de controle que selecionam seletivamente os modos de aquisição e as realizações* (:72), aproximando-se dessa forma das ideologias liberais.

A partir do conceito de recontextualização, Bernstein vai apresentar dois modelos pedagógicos com que o conhecimento vem se desenvolvendo nas escolas inglesas, a partir das décadas de 1960 até chegar aos anos 1990: o modelo de competência e o modelo de atuação, ambos com os seus respectivos modos pedagógicos. Ressaltamos que vamos apresentar as características mais marcantes desses modelos, pois nesse período o discurso pedagógico da competência assumiu características peculiares em diferentes modelos pedagógicos.

Os modelos de competência foram predominantes no campo recontextualizador pedagógico (CRP) entre os anos 1960 e início dos anos 1970 na Grã-Bretanha. Nesse período, o Estado Britânico não exercia grande controle nas atividades do CRP, ou seja, era grande a autonomia que o campo desfrutava, especialmente na formação de professores. Outra condição que permitiu o avanço e a conseqüente institucionalização do modelo de competência foi a existência de escolas, de caráter propedêutico (comprehensive schools) existentes em todos os níveis, do primário ao secundário caracterizadas por uma classificação¹³ débil, frágil não estando, portanto, sujeitas à regulamentação direta do Estado.

Nas escolas britânicas, então, tornou-se predominante entre os anos 1960 e 1970, um modelo pedagógico denominado de competência, caracterizado pelo ensino voltado à criatividade, ao desenvolvimento do conhecimento de forma tácita pelas interações informais e estreitamente vinculado às situações da vida prática e à emancipação política do sujeito e de sua consciência. Predominava nesse período, entre os professores, a ideologia da emancipação social.

A partir de categorias como espaço, tempo, discurso, avaliação, controle, texto pedagógico, autonomia e economia, Bernstein sintetizou as características

¹³ Sobre classificação no discurso pedagógico ver seção: Recontextualização de Discursos no capítulo I.

diferenciadoras entre os modelos de competência e de atuação, apresentando como a competência recontextualizada se constituiu em uma prática pedagógica específica.

No modelo de competência, o espaço não possui definição, *a priori*, embora existam espaços definidos claramente para a aprendizagem. O tempo não está dividido de forma explícita nem restrita, nele o que importa é o presente. O discurso privilegiado se apresenta na forma de projetos, temas, âmbitos de experiências nos quais os alunos controlam, em grande medida a seleção, a seqüenciação e o ritmo da aprendizagem. A avaliação é um processo centrado no aluno, importa nesse processo o que o aluno consegue no presente. Não existem classificações explícitas sobre o espaço, o tempo e o discurso e, portanto, o controle não serve nem para estabelecer nem transmitir a ordem. O texto pedagógico não é produto do aluno e sim, do professor, e a autonomia desse modelo tem um horizonte relativamente amplo, são menos regulamentados e dependentes.

Todas essas características para obterem êxito tornam o modelo de competência de alto custo ou, como denominado por Bernstein, com custos ocultos, relacionados ao tempo. Nesse modelo, o trabalho do professor se intensifica de tal maneira, pelo aumento da produção de atividades, que pode vir a resultar, caso o professor não seja reconhecido pelo acréscimo de responsabilidades e tarefas, em uma prática pedagógica ineficaz e estressante.

No modelo de atuação, podemos verificar uma maior rigidez na definição ou explicitação do espaço para as práticas pedagógicas e um discurso caracterizado pela especialização de matérias, destrezas e procedimentos. Quanto ao tempo, embora o autor não o tenha destacado para análise, sabemos que se caracteriza pela marca que produz no desenvolvimento das atividades pedagógicas e de suas rotinas: tempo de aula, de recreio, de avaliação, de realização de deveres, etc. A avaliação nesse modelo pretende verificar aquilo que o aluno aprendeu e o que ainda falta aprender, privilegiando como texto pedagógico tudo o que o aluno produziu e que será a matéria-prima para a realização do processo de avaliação. O controle está explicitado no tempo, no espaço e no discurso. A autonomia no modelo de atuação se caracteriza por duas modalidades: introvertida (depende das atuações no âmbito escolar) e a extrovertida (depende da regulamentação externa).

Concordamos com Bernstein (1998), em relação à formação de identidades. Dadas as características dos modelos de competência e de atuação, o primeiro deles vai privilegiar o que o autor chama de identidade introjetada (depende do potencial do

sujeito para desenvolvê-la), enquanto que no segundo modelo a identidade é projetada, é prevista, planejada e, de certo modo, relaciona-se com outros aspectos como o trabalho.

Verificamos, também, nos dois modelos, diferentes ênfases no discurso pedagógico no qual a prática adquire, na sua dimensão horizontal,

uma lógica de aquisição ou uma lógica de transmissão. No caso de uma lógica de aquisição, o foco está no desenvolvimento de competências partilhadas, nas quais o adquirente é ativo na regulação de uma prática facilitadora implícita. No caso de uma lógica de transmissão, a ênfase está no ordenamento eficaz explícito, por parte do transmissor, do discurso a ser adquirido (Bernstein, 1996: 299-300).

Por tudo o que já foi exposto a respeito dos dois modelos, podemos verificar que os modelos de atuação são, do ponto de vista da economia, os que possuem o mais baixo custo, pois requerem uma base teórica menos elaborada por parte do professor e resultam em modelos mais ajustados ao controle externo e às economias desse controle.

Considerando as teorias da instrução, Bernstein (1996) aponta algumas das características existentes entre os dois modelos pedagógicos, tendo como foco os processos de avaliação na educação. O autor, reconhecendo as distinções entre os modelos, sintetiza alguns dos pressupostos que explicam melhor as respectivas diferenças. Assim, podemos ver

as teorias da instrução, comportamentais ou biológicas (do tipo baseado em fatores hereditários), tomam como sua referência aquilo que deve ser avaliado, isto é, o desempenho hierarquizado do adquirente relativamente ao discurso pedagógico. Essas teorias pressupõem diferenças esperadas entre os adquirentes. A unidade social de avaliação aqui é o adquirente individual e a relação hierarquizada entre adquirentes. Por outro lado, existem teorias da instrução que privilegiam não a avaliação do discurso e sua transmissão, mas processos universais, gerais, internos aos adquirentes; isto é aquilo que é partilhado. Essas teorias (Piaget, Chomsky, Gestalt) focalizam o desenvolvimento de competências comuns no interior dos adquirentes e não os desempenhos hierarquizados relativamente a um discurso a ser adquirido (ibid.: 298).

Quanto ao papel do professor nos dois tipos de modelos pedagógicos apresentados, Bernstein salienta que nenhum deles *restaura o compromisso, a motivação e os atributos pessoais dos professores* (1998:78), por eles exercerem, de forma diferenciada, controle sobre o trabalho do professor. Para Bernstein, somente em modelos chamados pelo autor de particulares, é possível ao professor o desenvolvimento de um trabalho autônomo e criativo, com domínio e maior liberdade

na sua ação. No entanto, não podemos negar, concordando com Muller (1998), que o modelo de competência permite uma ação mais crítica por parte do professor, ao contrário do modelo de atuação (Muller, 1998: 187). Apesar da existência de controle, mais ou menos rígido, nos dois modelos, Bernstein considera a existência de mecanismos de subversão à ordem produzidos pelos alunos, comum nos dois modelos, mesmo que com características distintas.

Essas realizações do dispositivo pedagógico, desempenhos individuais hierarquizados e competências compartilhadas, são hoje o local de luta pedagógica entre posições conservadoras e “progressistas” no interior dos campos recontextualizadores (Bernstein, 1996:299).

As relações do tipo *similar a*, são apontadas por Bernstein, como a base fundamental do modelo de competência, a partir da qual podemos identificar três modos distintos como: o *liberal-progressista* (compartilhada por todos os indivíduos); o *populista* (localizadas no seio da cultura local, em permanente oposição entre prática pedagógica oficial e os contextos locais) e, por último, o *radical* (pretende modificar a posição dominada entre as classes e grupos). Cada um desses modos recontextualizava diferentes teorias no campo da produção do discurso. Embora todos esses modos vislumbassem a emancipação do indivíduo e dos grupos sociais, possuíam entre si posições opostas em relação ao campo recontextualizador, sendo que apenas o modo radical não permitia a presença do campo recontextualizador oficial.

Ainda sobre as relações sociais produzidas pelo modelo de competência, Bernstein delineia um quadro em que

se a agência está produzindo uma gama de competências compartilhadas, então as relações sociais criadas são relações do tipo “similar a”. Relações do tipo “similar a”, nas quais gamas de competências são compartilhadas, são relações de graus relativamente baixos de especialização. Elas criam uma divisão simples do trabalho e celebram uma solidariedade mecânica, sendo, ao mesmo tempo, controladas por essa última. Aqui, o peso da classificação da sociedade não está colocado sobre o contexto do trabalho e sim sobre o sistema de parentesco (1996: 290).

Do mesmo modo que o modelo de competência, o modelo de atuação comporta três modos, diferentes entre si, mas com a base fundamentadora na relação *diferentes de*. São eles: *singularidades* (disciplinas científicas, discurso especializado e diferenciado); *regiões* (constituem o meio de contato entre as singularidades e as

tecnologias que elas tornam possíveis) e *genéricos* (derivado de análise funcional e voltado aos modelos de competências de uma área do trabalho).

Analisando a recontextualização dos modelos de competência e de atuação e seus respectivos modos sob os eixos do controle e do discurso, Bernstein (1998) aponta que ambos os modelos exercem controle simbólico e difundem um discurso de mudança. O modelo de competência pretende a *mudança* (radical), o *desenvolvimento* (liberal-progressista) e o *reconhecimento* (populista) da consciência, enquanto que o modelo de atuação vislumbra as mudanças vinculadas de forma mais direta à economia.

Bernstein adverte que apesar de possuírem características que os tornam independentes entre si e com origem e formas distintas, podem ocorrer mesclas entre os modos e os modelos, compondo o que chama de *paleta pedagógica*. A metáfora da *paleta pedagógica* nos remete à compreensão de uma composição de tipos diferentes de discursos pedagógicos que acabam por dar forma a um único modelo pedagógico. Entretanto, nele é possível visualizar uma variedade de orientações que, em alguns aspectos, não convergiram a um mesmo propósito. Entendemos, portanto, que a *paleta pedagógica* é o resultado de uma conjugação de discursos, mesmo que divergentes entre si, e pode ser o resultado da representação de diferentes setores da sociedade que se fazem presentes, com seus respectivos discursos, nem sempre de forma nítida.

Na próxima seção, iremos apresentar como o modelo pedagógico de competência, recontextualizado no período dos anos 1960 aos anos 1970, veio a ser novamente recontextualizado no campo da educação, vindo a surgir em um modo pedagógico, com características bastante diferentes do modelo de competência, embora conservando alguns aspectos presentes dessa abordagem pedagógica.

Também pretendemos apresentar aspectos do contexto em que se construiu a recontextualização da competência para as competências nos currículos e suas principais associações com questões relacionadas à preparação para a *vida* e para o *trabalho*. Esse aspecto é particularmente importante para as análises que serão realizadas sobre os sentidos que podemos verificar no conceito de competências no currículo de formação de professores, especialmente, na qual se destaca o seu caráter de profissionalização.

II.3. DA COMPETÊNCIA ÀS COMPETÊNCIAS – MAIS UM PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

A partir do governo de Margareth Thatcher,¹⁴ no final dos anos 1970, se intensificou por parte do Estado Britânico¹⁵ um movimento para controlar o conteúdo da educação em todos os seus níveis, iniciando pela descentralização de algumas responsabilidades no âmbito da administração escolar local e promovendo o surgimento de novos agentes nomeados pelo ministério da educação. Todas essas ações acabaram por restringir a autonomia presente no campo recontextualizador pedagógico, mudando as posições antes predominantes no mesmo. O modelo de competência perdia dessa forma sua força e iniciava um novo processo de recontextualização que veio a culminar com uma nova modificação do conceito.

Identificados pelo governo Thatcher como *inteligência burocratizada*, os grupos profissionais que nas décadas de 1970 e 1980 gozavam de autonomia profissional, e ainda caracterizavam-se pela visão coletivista e pela defesa da extensão dos gastos públicos nos setores sociais (Jones & Moore, 1993: 389), produziram *desenvolvimentos notáveis de discursos especializados de controle simbólico e de sua aplicação* (Bernstein, 1996:154). Com a recessão iniciada nos anos 1970 e a aplicação de uma política de privatização, de abertura intensa ao chamado livre mercado e de redução de gastos públicos, esses grupos passaram a ser alvos de ataques da administração, denominada por Jones e Moore (1993) de *Nova Direita*. Assim, como forma de controle direto ao grupo, o Estado instituiu mecanismos de avaliação e de responsabilização que agiam sobre o conteúdo do conhecimento produzido nas instituições centrais e locais/estaduais, afetando profundamente o *status* de tais grupos.

Novos discursos tomaram conta do contexto da época, como o da gestão e o da avaliação. Os professores passaram a ser formados nas escolas do mesmo nível das de sua atuação, deixando de serem formados, predominantemente, nas universidades. Essa mudança veio a afetar a produção de discursos pedagógicos teóricos e sua investigação, levando a uma nova orientação dos interesses práticos e políticos dessa formação. Em síntese, nesse período o campo recontextualizador oficial passou à centralidade, regulando de forma mais direta as práticas, os conteúdos e as investigações pedagógicas (Bernstein, 1996:87) e, dessa forma, o modelo de competência perdeu sua força para o de atuação.

¹⁴ Bernstein (1998) ressalta que a ação centralizadora do Estado Britânico no controle do conteúdo escolar precede o Governo Thatcher, antes dos final da década de 1970.

¹⁵ Podemos identificar com Ropé e Tanguy (1997:17), a recontextualização das competências nos currículos de formação profissional nos anos 1970, na França, no mesmo período em que ocorreu na Grã-Bretanha.

A educação se voltou para os interesses do mercado e da economia. Os modos genéricos passaram a recontextualizar o modelo de competência e criaram como base de seu trabalho pedagógico atividades ligadas às experiências de *trabalho e vida*, desenvolvendo como habilidade vital a *empregabilidade*. O conceito de *empregabilidade* atribui ao sujeito a construção do seu processo de formação permanente, processo esse voltado menos às suas potencialidades e mais às demandas do mercado, às contingências tecnológicas, de organização flexíveis e em permanente mutação. Nesse contexto de crise no trabalho, a educação passa então a ter outra finalidade: a da formação permanente, na qual cada sujeito deve responder, de forma pessoal e eficaz, a um intenso processo de formação profissional. Mesmo não trabalhando com o princípio de recontextualização, Ropé e Tanguy (1997) exemplificam alguns dos desdobramentos ocorridos nos currículos das escolas, a partir do novo eixo do trabalho pedagógico:

assim, a escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los (:18).

Para Bernstein, nesse contexto, o campo recontextualizador acabou se tornando especializado, agindo na produção e reprodução de conceitos imaginários sobre o *trabalho e a vida*. Nesse processo, que tem como base uma disciplina social para as ocupações, as experiências pedagógicas apresentam-se destituídas das relações de poder e das condições concretas de vida, o que cria impossibilidades de compreensão e de crítica sobre a realidade. Essa crítica é sintetizada por Jones e Moore (*apud*: Bernstein, 1998:82), como um silenciamento da base cultural das técnicas, tarefas, práticas e áreas de trabalho.

O modo pedagógico denominado genérico, surgido no início dos anos 1990 foi, portanto, outra consequência pedagogizadora da recontextualização do conceito de competências. O surgimento do modo genérico, segundo Bernstein, originou-se de um grande número de agências, de origem externa ao meio escolar, como: a Manpower Services Commission/Training Agency – MSC/TA (Comissão de Serviços de Mão de Obra/Agência de Treinamento, a Further Education Unit – FEU (Unidade de Ensino Complementar) e o National Council for Vocational Qualifications – NCVQ (Conselho Nacional para Qualificação Vocacional). Todas essas agências constituídas no período

de 1977 a 1989, estavam voltadas para o treinamento em habilidades industriais, fundamentadas em processos de ensino voltados às competências (Bernstein, 1998: 81-82 ; Jones & Moore, 1993: 385).

Tal modo pedagógico, voltado aos modelos de competência de uma área de trabalho, presente no modelo pedagógico de atuação, corresponderia ao ensino mais tradicional marcado pela rigidez do tempo e pela especialização do ensino em busca de correspondências com as mudanças vinculadas à economia. Esse modelo, segundo Bernstein, encontra bastante reforço por parte do Estado que, por diversos mecanismos, busca o controle e regulação do conhecimento produzido e disseminado.

Concordamos com Jones e Moore (1993) que o modelo pedagógico das competências assume a orientação da psicologia comportamental ao estabelecer mecanismos de controle de desempenho e a fragmentação das atividades no estabelecimento de habilidades, tendo como perspectiva o alcance de resultados, como já foi registrado, que atendam às expectativas do mundo do trabalho.

A permanência e o considerado sucesso do modelo pedagógico de competências até os dias de hoje é criticado por Jones e Moore (1993) por considerá-lo

um exemplo de todas as características de um “positivismo” simplista que os cientistas sociais poderiam presumir como tendo sido abandonado 20 anos atrás. Sua variante atual em evidência, a “análise funcional” do NCVQ, descende dos modelos apoiados pela MSC e agências associadas no final da década de setenta e desenvolvidos sistematicamente na década seguinte. A persistência com que esse modelo “behaviorista” de competência foi aplicado durante esse tempo é incrível, não menos por seu óbvio isolamento de um conjunto bem conhecido e elementar de críticas interpretativas sociológicas ou psicológicas construtivistas (:387).

A razão para a aceitação e a defesa do modelo de competências na educação tem mais fundamentos metodológicos que conceituais. Jones e Moore (1993) reconhecem que esse modelo, ao adquirir apoio por aqueles que defendem a produção e o uso de *técnicas para a descrição e avaliação de habilidade e desempenho* (Jones & Moore, 1993), rompem com os vínculos de raízes progressistas que existiam no modelo de competência. Em síntese, as competências se constituem em um paradigma do técnico (*ibid.*:395) que *se legitima mais pela afirmação de sua auto-evidência do que pela proclamação de uma razão superior (ibid.)*, caracterizando-se assim sua postura *ateórica*.

Para Jones e Moore (1993) há nessa mudança entre competência e competências, recontextualizada no modo genérico uma *mudança no controle social do conhecimento especializado na sociedade* (:385). Nesse processo de controle social, o Estado atua de forma mais direta sobre a comunidade profissional liberal que anteriormente desfrutava de maior autonomia no âmbito de sua formação e prática profissional,

desafiando o direito de corporações profissionais definirem o que deve ser considerado conhecimento necessário, e competência e prática adequada em suas áreas (ibid.:386).

Ainda em relação ao conhecimento especializado, Lopes (2001,2002), concordando com Jones e Moore, adverte que não existe conhecimento especializado na competência, até por ela ser desprovida de um conteúdo próprio. Sua função, portanto, no currículo consiste em regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado, estabelecendo habilidades relacionadas aos respectivos conteúdos. Essas competências derivadas do conhecimento especializado não incorporam o conhecimento construído nas redes sociais cotidianas (Jones & Moore, 1993) e ainda acarretam conseqüências perversas como podemos verificar abaixo:

ao serem definidos de forma abstrata, as habilidades e o comportamento são desestruturados de suas relações sociais e práticas culturais do dia a dia.. A habilidade coletiva culturalmente estruturada é substituída por uma competência técnica, individualizada. Aqueles que não têm “credenciamento” são formalmente desabilitados. A extensão da qualificação e do credenciamento a cada vez mais aspectos do trabalho e da vida, legitimada e forçada por instituições e processos estatais, leva a uma extensão maciça da fiscalização (ibid.:392).

Assim, podemos dizer que no início dos anos 1990 o modelo de competência foi apropriado pelo modo genérico do modelo de atuação que recontextualizou, nos campos oficial e pedagógico (CRO e CRP) alguns discursos do modelo de competência, revestindo de novos significados. Esse modelo amparado por modos pedagógicos projetados, segundo Bernstein, encontra bastante reforço por parte do Estado por meio de suas *agências reguladoras do conhecimento especializado em si*, que têm como função *autorizar e legitimar* aquilo que pode ser reconhecido *como uma realização legítima ou permitida do eu* (Jones & Moore, 1993: 395).

Sem abandonar a centralidade no indivíduo, enfoque que era adotado também no modelo de competência, o modo genérico que tem nas competências sua orientação,

reconfigura o eixo no indivíduo da seguinte forma: por um lado centra o currículo no *aprendiz*, aumentando o poder individual, *empowerment*, por outro lado aguarda os resultados que esse indivíduo possa produzir, o que já identificamos como política de responsabilização, *accountability*. Distinto do *empowerment* da pedagogia radical (Giroux, 1997), o poder individual nessa concepção não atende à emancipação mas à adaptação do sujeito às demandas do sistema produtivo, visando a formação projetada. Em relação ao aspecto de centralidade dado ao indivíduo, Muller (1998) identifica uma questão ideológica que se coloca em relação à educação baseada em resultados, em contraposição ao modelo tradicional, como podemos ver abaixo:

uma distinção binária é estabelecida entre a educação tradicional, por um lado, que subordina aprendizes aos currículos de elite, de acessos restritos e desacreditados ideologicamente, e por outro lado, uma educação baseada em resultado, na qual aprendizes com aumento do poder individual (empowerment) tomam o controle de sua aprendizagem como tomam o controle do seu destino. De fato, com o projeto social tão destacado, enfrentar abertamente a pedagogia baseada em resultado é freqüentemente uma tarefa complicada, uma vez que levantar dificuldades contra ela é também quase sempre considerado como levantar objeções ao projeto social que a conduz (:178).

A ideologia de um *projeto social igualitarista*, para Muller (1998), falseia a realidade de que o sujeito é totalmente capaz de controlar o seu próprio destino, como dito acima, até porque a formação que irá desenvolver está profundamente vinculada às necessidades econômicas do país e que, no contexto atual, extrapola as necessidades nacionais, em nome da competitividade global. Nela, se faz presente o apelo para que a formação do trabalhador seja orientada pela construção de habilidades *flexíveis, genéricas e constantemente melhoradas* (:178).

Essa visão de que as competências são capazes de garantir um princípio de igualdade sobre o *status* de todas as aprendizagens, segundo Muller, traz pelo menos três implicações para a educação formal e anuncia

uma mudança desde um modelo de pedagogia transmissão-conteúdo para o modelo aquisição-competência. Isto move a ênfase e o foco da provisão (o professor, o livro texto e o currículo) para a aprendizagem (o aprendiz, o empregado, resultados e avaliações de aprendizagem) (:181).

Entre as implicações para a educação, a primeira apontada por Muller é a de que a partir da unidade básica da competência extraem-se os resultados que podem ser

de dois tipos: a) específicos: habilidades especificáveis, dirigidos a um determinado programa de aprendizagem e operacionais; e b) críticos: transdisciplinares e genéricas, subjacentes a todas as habilidades integradas. Em relação aos dois tipos de resultados, concordamos com Muller ser de grande dificuldade a efetivação do resultado crítico, dada a sua complexidade, o que pode sugerir que apenas o primeiro resultado – o específico pode ser empregado nos processos educativos.

Como segunda implicação, Muller identifica a possibilidade de dissolução do *status* especializado de organizações que historicamente se especializaram no desenvolvimento da aprendizagem. Para o autor, a formação por competências desestabiliza o local de sua aprendizagem como espaço para a avaliação e certificação da aprendizagem. Estes últimos passam a ser deslocados para uma *nova burocracia nacional*¹⁶ (:180), como já vimos no caso da Grã-Bretanha, modelo acompanhado por uma série de países.

Por fim, a terceira implicação passa a ser *uma mudança na definição social especializada do pedagogo, do professor* (Muller,1998) que passa a ser o *profissional de desenvolvimento em treinamento e educação (ibid.)* e que realiza seu trabalho nos mais diversos espaços e não necessariamente os escolares, universitários. Bernstein (*apud* Muller, *op.cit.*) já chamava atenção quanto a esse deslocamento por ocasião da prática de educação não-formal. Também podemos verificar esse deslocamento na prática do Ensino à Distância – EAD, tão difundido nas últimas décadas.

Considerando as análises de Bernstein sobre a recontextualização ocorrida do conceito de competência para o de competências, podemos notar uma mistura difusa de discursos indicadora do processo de formação da paleta pedagógica. Ao mesmo tempo em que se proclamam alguns dos atributos do modelo de competência, presentes em currículos que se orientam pelos princípios de desenvolvimento do indivíduo, de conhecimento pelas interações informais, na vida prática, anuncia-se, contrapondo-se a esses princípios do modelo de competência, a necessidade de regulação do indivíduo por meio da avaliação de suas competências e do controle por parte do Estado do conteúdo daquilo que deve ser ensinado nas escolas.

¹⁶ Muller (1998) critica o pretenso ideal de participação proclamado pelo projeto social de democratização e igualitarismo que orienta o órgão de qualificação nacional na África do Sul, o NQF (National Qualifications Framework/Estrutura de Qualificação Nacional). Considerando a imponente estrutura administrativa montada com quatro níveis de supervisão, o elevado número de cargos, e o conseqüente aumento de despesas em decorrência dessa estrutura, Muller entende que fica assim inviabilizada, na prática, a participação direta dos sujeitos, proclamada nos documentos oficiais sobre o novo currículo do país (*ibid.*:181-2).

Muller acentua que esse quadro de interpenetração de discursos existentes entre o modelo de competência e as competências do modo genérico, *assimilando ressonâncias de um modelo oposto* (:188-9), acarreta quase sempre uma confusão que o autor admite estar sendo experimentada na implementação da reforma curricular na África do Sul.

Reafirmamos que o modo genérico compartilha das características fundamentais do modelo de competência e recontextualiza o *similar a* presente nos modos populista, liberal progressista e radical, como base para organizar as competências partilhadas, por exemplo, em um grupo profissional. Essas competências partilhadas, também conhecidas como o conjunto de destrezas gerais se estabelecem tomando como referência atuações específicas, atividades profissionais – o conhecimento tácito. Dessa forma, o modo genérico

e suas atuações a que dão lugar, estão diretamente ligados aos elementos instrumentais do mercado, à construção do que consideramos atuações flexíveis. Desse ponto de vista, sua identidade se constrói mediante procedimentos de projeção, apesar da semelhança superficial com os modelos de competência (Bernstein,1998:84).

Ainda sobre as semelhanças e diferenças entre os dois modelos, Muller aponta que os dois modelos:

visam habilidades genéricas: ambos modelos assim tensionam a transferibilidade de desempenho competente através do estabelecimento do desempenho. Contudo, enquanto aquela habilidade é integrativa no primeiro modelo, ela é uma habilidade adaptável, puramente instrumental, no último. As habilidades são sinópticas no primeiro e flexíveis no segundo (ibid.:190).

Muller ressalta que embora nos dois casos, o da competência e o das competências, sejam possíveis as relações de similaridade, considerando as respectivas características apresentadas acima, as aparentes aproximações podem acabar dificultando as distinções necessárias quanto ao modelo pedagógico.

Apesar das possíveis *similaridades de retórica* presentes nos modelos pedagógicos, como assinalado por Muller, cada um dos modelos resulta em implicações políticas diferentes, como também na produção de diferentes aprendizes (:190-1). Considerando as lutas permanentes nos campos recontextualizadores pedagógicos e oficiais, não existe um modelo pré-definido, definitivo. No embate entre os modelos de competência e competências, qual deles predomina, exerce maior poder de inserção nos

currículos, na avaliação, na formação do trabalhador? Mesmo reconhecendo a possibilidade de uma composição do tipo *paleta pedagógica*, estamos, sem sombra de dúvida, diante de uma escolha. Por fim, outra pergunta se faz necessária: em que medida essa escolha está colocada no currículo de formação de professores?

Nesse capítulo, demos centralidade à análise sobre o conceito de competências no campo da educação, tendo como foco o processo de recontextualização a que foi submetido o conceito para ser apropriado na educação. Iniciamos o capítulo com uma seção que evidenciou a polêmica existente a respeito dos sentidos atribuídos ao conceito de competências e na segunda seção, descrevemos o processo de recontextualização que descontextualizou o conceito de competência de outros campos da ciência para a educação, considerando o modelo pedagógico no qual o conceito de competências foi incorporado e seus respectivos modos. Finalmente, na terceira seção, reconhecemos a existência de mais um processo de recontextualização ocorrido em torno do conceito de competência, a partir dos anos 1990, derivando em um novo modelo pedagógico no qual as competências, passaram a ser redefinidas em um novo contexto sócio-econômico.

No próximo capítulo, analisamos o Relatório Jacques Delors (2001), documento internacional, fonte do campo recontextualizador oficial para a orientação das propostas curriculares oriundas das reformas educacionais. Nosso propósito é o de reconhecermos o contexto em que tal proposta foi apresentada e seus principais pressupostos, de modo a compreender as influências que esse documento expressa na reforma curricular brasileira, auxiliando em uma reflexão mais profunda sobre as apropriações do conceito de competências nas orientações das reformas curriculares.

Ainda no próximo capítulo uma seção será destinada a apresentar uma síntese de como o conceito de competências vem sendo apropriado no conjunto de reformas curriculares e de avaliação no Brasil. Tal análise nos permite levantar considerações sobre os vínculos esperados entre a formação de professores e a atuação pretendida para eles nos diversos níveis e modalidades de ensino.

CAPÍTULO III

AS COMPETÊNCIAS COMO ORIENTADORAS DE PROPOSTAS CURRICULARES

Nesse capítulo apresentamos como as competências vêm orientando a organização de propostas curriculares na reforma brasileira organizando duas seções. Nessas seções apresentamos a produção do discurso das competências como modelo pedagógico para a educação do século XXI. A primeira seção tem como foco o Relatório Jacques Delors (2001), documento produzido no campo recontextualizador oficial (CRO) internacional, em outra seção o foco se dirige às propostas para o currículo e o processo de avaliação, no âmbito da reforma educacional brasileira, produzido pelo CRO nacional.

Entendemos que os quatro pilares da educação – base para a nova formação para o *trabalho* e a *vida* –, presentes no Relatório Delors (2001) se fundamentam no conceito de competências. Em nossa análise destacamos alguns aspectos que nos permitem refletir sobre o que está sendo projetado para a educação formal, a função do professor no ensino, a importância do conhecimento, os espaços, os tempos e os processos de aprendizagem, além do caráter ideológico que o discurso pedagógico assume no Relatório Delors. Consideramos todos esses aspectos de fundamental importância para a análise do discurso das competências no currículo para a formação docente, disposto nos documentos oficiais brasileiros.

Ao apresentarmos como o conceito de competências vem sendo utilizado na educação, nos ensinos profissional, médio, fundamental e nos processos de avaliação nacional, não pretendemos abordar essas propostas curriculares detalhadamente. Nosso propósito é o de destacar o debate acerca de sua orientação teórica e as finalidades sociais do currículo orientado pelo foco das competências. Compreendemos que focalizar esse debate nos permite verificar, nos capítulos posteriores, as relações existentes entre a formação de professores, o currículo de formação profissional e a certificação de competências – um novo aspecto relacionado à política de avaliação na educação e de formação profissional.

A dinâmica da produção das propostas curriculares para a educação básica que antecederam a reforma da formação dos professores nos leva a afirmar que o campo recontextualizador oficial priorizou a reforma do conteúdo do ensino e de como ensiná-

lo, para somente depois encaminhar a reforma dos professores. Tal fato nos faz crer que a reforma na formação de professores apresenta-se como uma síntese do processo de reforma para a educação básica brasileira. Argumentamos dessa forma que é esperado do currículo proposto nos documentos oficiais para a formação de professores que possa, além de concretizar a *nova* formação de professores no Brasil, também tornar exequível as mudanças preconizadas para os diversos níveis nos quais os professores atuarão.

III.1. O APRENDER A ... COMPETÊNCIAS COMO PILARES DA EDUCAÇÃO

No capítulo I, nos detivemos em apresentar, do Relatório Jacques Delors (2001), alguns aspectos relacionados ao contexto do documento quanto à sua formulação, objetivos, organização da Comissão, fazendo quase um relato do processo de elaboração e a síntese geral do documento. Nosso propósito nesta seção é o de analisar os fundamentos que traçam as bases orientadoras para as reformas educacionais, tendo como eixo as competências e suas relações com o contexto sócio-econômico-cultural mundial. Escolhemos o Relatório Delors por ser citado nos Referenciais para Formação de Professores (1999) como documento em que, entre outras questões, enfatiza *a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos (...), a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz* (RFP, 1999:26). O Relatório Delors produz *um efeito direto sobre as posições no interior do campo recontextualizador* (Bernstein, 1996:278) no processo da reforma brasileira dada a sua difusão ao ser citado como referência nos documentos oficiais da formação de professores, como também pela sua publicação em livro, já comentada no capítulo I.

Iniciando com a avaliação dos problemas presentes no mundo contemporâneo, o Relatório Delors (2001) destaca um cenário de diversas *tensões* entre o global e o local; o universal e o singular; a tradição e a modernidade; as soluções a curto e a longo prazo; a indispensável (*sic.*) competição e o cuidado com a igualdade das oportunidades; o extraordinário desenvolvimento do conhecimento e as capacidades de assimilação pelo homem; e finalmente, entre o espiritual e o material. Essas tensões presentes no mundo, de acordo com a análise apresentada no Relatório, têm se intensificado com o processo de globalização e, como consequência, a Comissão acabou

indicando algumas iniciativas que podem vir a tornar a educação mais ajustada ao atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico e social.

No Relatório Delors, podemos identificar um discurso propagador de uma série de mudanças que visam romper com práticas e princípios da educação. Segundo o documento, essas práticas e princípios, oriundos do ensino tradicional¹⁷, não encontram mais espaço na atual perspectiva de um mundo em constante mudança e para tanto faz-se necessário um *novo* paradigma para a educação. Esse discurso em torno de um *novo* paradigma para a educação busca legitimidade na crítica aos modelos anteriores e assim *se destaca e ganha credibilidade a partir de suas qualidades de diferença e contraste* (Ball, 1998:130).

O mote para a orientação por um *novo* paradigma é sustentado pela Comissão pelo fato de que o mundo hoje vive em uma *sociedade da informação*, do conhecimento ou uma *civilização cognitiva* (Delors, 2001:89), como podemos ver abaixo, nos termos do Relatório:

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (ibid.).

Essa idéia de conhecimento para Bernstein (1996) cria um mercado de conhecimento e de conhecedores. Nesse contexto, o *conhecimento não é apenas similar a dinheiro: ele é dinheiro* (Bernstein,1996:217-8) e dessa nova relação entre o conhecimento e o sujeito novas relações no mercado se estabelecem movimentando, substituindo e excluindo pessoas que não estejam adaptadas às mudanças do mundo. O discurso pedagógico no Relatório Delors, então, apresenta as competências como a base para a educação poder transmitir, *de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos* (Delors,2001:89) e ainda, de forma simultânea, prover aos indivíduos e grupos as condições materiais necessárias para a sua inserção na sociedade do conhecimento. Esse discurso, segundo Duarte (2001), pauta-se em proposições educacionais que acabam por produzir sentidos novos às instituições sociais,

¹⁷Aqui tradicional é empregado no sentido do ensino já conhecido, praticado, e não como corrente pedagógica.

especialmente a escola, adaptando-as às *características do processo de reprodução do capital no final do século XX* (*ibid.*:3).

A Comissão associa as competências a serem desenvolvidas no percurso da vida de cada indivíduo – os *pilares da educação* – à nova configuração que se apresenta pela sociedade da informação. Contrapondo sua proposta à tradicional, atribui a essa última à idéia de um modelo ultrapassado, por se importar com o acúmulo de conhecimento armazenado pelo indivíduo, caracterizando seu caráter quantitativo, enquanto a primeira é mais flexível e adaptável ao mundo em mudança. O movimento de rompimento com o passado, expresso no Relatório Delors, é expresso no discurso que valoriza a competição, a individualização, a responsabilização e a performance (Apple, 2000). Segundo o Relatório, é necessário mais do que novos objetivos para a educação – é necessário *mudar a idéia que se tem da sua utilidade* (*ibid.*:90). Portanto,

não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto (Duarte, 2001: 156-7).

Diante do cenário apresentado pela Comissão, são anunciados os pilares da educação que devem ser desenvolvidos de acordo com o lema do *aprender a aprender*, sistematizados no Relatório Delors como princípios para a educação do século XXI.

O *aprender a conhecer* consiste mais no domínio dos instrumentos para acesso ao conhecimento do que na aquisição do repertório dos saberes socialmente construídos (Delors, 2001). Tal perspectiva visa fortalecer a idéia de uma escolaridade que se desenvolve pelo sujeito por toda a sua vida, *no trabalho, mas também fora dele* (Delors, 2001:93). Indissociável do aprender a conhecer, o *aprender a fazer*, está associado estreitamente à formação profissional, à prática. Contudo, a perspectiva colocada pela Comissão em relação à preparação para o trabalho muda substancialmente em relação aos modelos já conhecidos de qualificação profissional. Na

perspectiva proposta, não há como *preparar alguém para uma tarefa bem determinada* (Delors, 2001). A aprendizagem deve se adaptar a essa mudança no mundo produtivo, buscando estabelecer um processo de formação no qual esteja presente não apenas a relação com a matéria e a técnica, mas também as relações interpessoais (Delors, 2001).

Apresentado pela Comissão como um dos mais importantes dos quatro pilares, *o aprender a viver juntos, a viver com os outros* é considerado como um desafio para a educação, visto a existência de inúmeros conflitos no mundo atual. Esse enunciado está ligado às questões multiculturais e aponta como alternativa para a redução de muitos desses conflitos uma educação orientada pelo *respeito aos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz* (Delors, 2001:102). Igualmente podemos identificar a promoção da prática do voluntarismo. Por último, o *aprender a ser*, o pilar que corresponde ao desenvolvimento total da pessoa, especialmente de sua capacidade de autonomia e criação. Esse pilar está ligado ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo, de suas potencialidades.

Entre os aspectos que orientam, de forma global, o princípio educacional do *aprender a aprender*, apresentados no prefácio do Relatório Delors, destacamos

a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal (:16).

Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (:72).

Essa formação, segundo o Relatório, se reveste de uma dimensão de *investimento estratégico* (:71) estabelecendo estreita vinculação entre a educação e o mercado.

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (:72).

O enunciado do *aprender a aprender* é apresentado como a condição que permitirá à educação ocupar cada vez mais espaço na vida das pessoas (Delors, 2001:103). Trata-se portanto de uma nova modalidade de educação permanente, como a própria Comissão defende no Relatório, até porque os conceitos de tempo e espaço

trazidos pelo documento não são exatamente aqueles que têm sido empregados na educação ao longo dos anos. O argumento para tal ruptura, produzida pela recontextualização dos conceitos de tempo e espaço, tem sua base na já apresentada sociedade do conhecimento. A mutação presente no mundo acaba por produzir mutações na educação e assim, no tempo e no espaço educacionais. A Comissão defende também a mutação do tempo na própria vida dos sujeitos. Há, segundo a comissão, uma ruptura com o tempo do desenvolvimento dos sujeitos e as já conhecidas relações de desenvolvimento como o tempo de estudar, o tempo de trabalhar, o tempo de se aposentar. Segundo a Comissão, todos esses tempos estão sendo reconfigurados diante das realidades do mundo contemporâneo e às exigências do futuro. Essas alterações, em grande medida, surgiram das reformas econômicas que têm sido encaminhadas nos diversos países. Podemos observar que as condições econômicas tornam-se preponderantes nessa redefinição do tempo de atividade profissional, das horas de trabalho remuneradas e do tempo de vida após a aposentadoria (Delors, 2001).

Para a Comissão, o contexto atual exerce uma importância fundamental para a redefinição da educação permanente sob novos moldes pois

a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo da vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (Delors: 105).

Em relação ao conceito do espaço, também visto pela Comissão como um conceito que precisa ser ajustado às transformações que vêm ocorrendo no mundo, a ruptura pretendida é com o espaço escolar socialmente construído. A justificativa para tal se baseia na nova dinâmica que se pretende estabelecer a partir do modelo de educação permanente tendo como base a flexibilidade.

A Comissão propõe uma dinâmica pluridimensional, na qual o sujeito possa desenvolver a educação ao longo de sua vida em múltiplos espaços. Entre os espaços para o desenvolvimento da educação permanente, ou o *aprender a aprender*, o Relatório indica: a família, a comunidade e o mundo do trabalho. Apontar esses espaços não traria nenhuma novidade, se não fosse a maior valorização das práticas não-formais, ou

talvez, o deslocamento do papel relevante da escola como instituição social, integrante de um sistema educativo, para outras instituições, entidades ou grupos. É nesse ponto que a Comissão vai apresentar a perspectiva de que todos podem ser, alternadamente, aluno e professor.

a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições. Todos podem experimentar diversas situações educativas e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa. Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dela (Delors:117).

A responsabilidade pela educação geral, antes assumida como compromisso dos governos, passa a ser compartilhada pelos cidadãos, nas diversas possibilidades de agrupamento possíveis, seja no trabalho, na família, na comunidade. Essa perspectiva encontra apoio na competência de *aprender a viver juntos*, na qual já apontamos o voluntariado como uma possibilidade de sua materialização.

Tal perspectiva do *aprender a aprender* foi analisada por Bernstein (1998) como indispensável para *o desenvolvimento de uma nova habilidade vital: a “empregabilidade”* (:88), de modo a enfrentar as novas exigências de formação para o *trabalho e a vida*. Para concretização dessa habilidade, o desenvolvimento de competências flexíveis e transferíveis torna-se de importância fundamental para a formação inicial e permanente ajustada às *contingências tecnológicas, de organização e do mercado* (Bernstein,1998). Assim, podemos ver no Relatório a indicação de que *o aumento do tempo livre deve ser acompanhado por um aumento do tempo consagrado à educação* (Delors,2001:110). A educação gera não apenas a expectativa do *desempregado* vir a recuperar seu posto de trabalho, mas também como um mecanismo de levar os sujeitos a buscarem incessantemente novas ocupações, a partir de novas formações e, de certo modo, servir para a utilização do tempo livre, provocado muitas vezes pelas condições sociais e econômicas desfavoráveis nas quais uma grande parcela de trabalhadores e jovens estão submetidos. Desse modo, a Comissão indica a educação como atividade substitutiva do trabalho para dar conta do aumento de tempo livre, derivado das transformações no mundo do trabalho.

Destacamos, portanto, a forma notável como se forja uma nova idéia em torno das mudanças necessárias para a educação, como podemos ver na defesa feita pela

Comissão para a construção de uma concepção de educação que se constitua, em síntese, nas idéias abaixo.

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 2001:90.).

Notamos que a nova concepção valoriza aspectos que poderíamos chamar de inatos, inerentes ao indivíduo, às suas potencialidades – *o tesouro escondido em cada um de nós* –, contrapondo-se a uma visão instrumental da educação, na qual, como foi dito no Relatório, *a educação deixa de ser a via obrigatória para obter certos resultados* (Delors, 2001). Essa nova concepção atribui ao sujeito uma grande responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, tirando da educação escolar o foco nesse processo. Na verdade, esse questionamento põe em xeque as instituições socialmente referenciadas como espaço privilegiado para a aprendizagem dos sujeitos. Essa idéia também vai na direção da ruptura com a educação tradicional, na qual a escola – lugar por excelência para a aprendizagem, avaliação e creditação – passa a ser descentrada e desprovida de especialização (Muller, 1998), criando novos contextos de aquisição e aplicação da aprendizagem (*ibid.*).

Todas essas idéias defendidas no Relatório Delors levam-nos a acreditar que estamos diante de uma realidade mundial totalmente nova. Entretanto, concordamos com as análises de Ball (1998) e Boaventura (2002) em relação as mudanças ocorridas no mundo atual. Para Ball, na análise dessas mudanças duas questões devem ser consideradas: a de que elas não mudaram as coisas de forma absoluta e que os novos problemas que têm surgido provocados pelas mudanças têm acarretado o surgimento de novas formas de desigualdade e de exclusão (:124). Outro aspecto sobre as mudanças em curso é de se constituírem em processos *altamente contraditórios e desiguais* (Boaventura, 2002:11). Nesse contexto convivem *mecanismos da eficiência global (...) conjuntamente com padrões de desigualdade social* (Goodson, 1999:112), criando as *tensões* já apresentadas no início desta seção. O diagnóstico da Comissão sobre essas *tensões*, em síntese, se restringe a reconhecer na educação a perspectiva de superação do quadro de desigualdade existente e, para isso, suas finalidades deveriam ser mudadas,

tendo como base o discurso da sociedade da informação, no qual cabe a escola *a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida* (Duarte, 2001 : 49).

Como já vimos, a proposição do *aprender a aprender* recontextualiza conceitos usados na educação como tempo e espaço, descontextualizando-os e renovando seus significados para o campo. Nessa recontextualização, o próprio trabalho docente é reconfigurado, assim como sua função na educação e na sociedade.

No capítulo destinado aos professores, o Relatório Delors apresenta algumas das perspectivas para a formação de professores. Podemos perceber que mesmo reconhecendo a importância do professor para o sucesso das reformas, pois segundo a Comissão *nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores* (:156), o relatório substitui o papel dos docentes:

de "solista" ao de "acompanhante" tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (:155).

Há também no Relatório a indicação de que a formação inicial, realizada em nível superior, ou em cooperação com as universidades, deve estar relacionada com os quatro pilares da educação, as chamadas competências. Também afirma o relatório, que a qualidade da educação é mais determinada pela formação contínua dos professores do que pela inicial, indicando ainda a necessidade de o professor atuar fora do sistema educativo (trabalhando ou estudando) para que ele possa se beneficiar da aproximação entre o saber e o saber-fazer. Segundo o documento, essa iniciativa visa aproximar o professor de outras profissões, por considerar o magistério uma profissão solitária. Interessante é que o único espaço do mundo do trabalho indicado pelo Relatório para o alargamento da experiência do professor são as empresas, demonstrando com o exemplo uma clara opção às necessidades do mercado.

Para concluir, a Comissão aponta entre outras medidas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, o *controle* (Delors, 2001:160) do desempenho do professor e o acompanhamento dos resultados da aprendizagem dos seus alunos. A existência de um sistema de avaliação sinalizado pelo documento mostra o quanto se torna suscetível ao controle a formação e a atuação do professor nas perspectivas apontadas para o próximo século. Talvez nenhuma outra profissão com formação

superior esteja sendo tão controlada em nome de um benefício social e profissional quanto a do professor, especialmente o da educação básica.

As orientações gerais, de âmbito internacional, do campo recontextualizador oficial (CRO), traduzidas no enunciado *aprender a aprender*, assumem características próprias, nos diversos países que adotam suas diretrizes. O Relatório Delors (*op.cit.*), como documento orientador de reformas educacionais, traça algumas das perspectivas que poderão ser assumidas pelos países que venham a aderir ao modelo proposto. Consideradas as questões de âmbito internacional do CRO, cabe-nos nesse momento, dirigir um foco às experiências brasileiras na reforma educacional que vêm adotando como paradigma as competências. O objetivo da próxima seção é, portanto, fazer uma breve apresentação de como as competências vêm constituindo modelos pedagógicos no currículo e na avaliação, evidenciando a construção de uma tendência nacional, aspecto de grande importância para as análises decorrentes da reforma do currículo da formação docente no Brasil.

III.2. MODELOS PEDAGÓGICOS BASEADOS NAS COMPETÊNCIAS – UMA TENDÊNCIA NACIONAL

Na apresentação das propostas curriculares que têm como eixo o currículo por competências, nossa intenção é de demonstrar os vínculos que se pretende estabelecer entre a formação de professores e o processo geral de reformas para os diferentes níveis e modalidades de educação. Pretendemos, a partir das questões apresentadas para a análise, responder à seguinte indagação: “Em que medida o currículo para a formação de professores está sendo ‘ajustado’ para garantir, a implementação acrítica do modelo de competências apresentado nos currículos da reforma educacional brasileira, por parte dos professores”?

Para Therrien e Loiola (2001), a presença do conceito de competências nas idéias pedagógicas vem *orientando ou definindo visões ou até mesmo políticas educacionais* (:153). Citando Perrenoud, destacam que essas políticas educacionais orientadas pela pedagogia das competências têm sido formuladas desde a escola fundamental (Therrien & Loiola, 2001), embora seja notada uma predominância maior do modelo de competências nos currículos do ensino médio e na formação profissional, considerando as experiências de reforma educacional no mundo.

No caso brasileiro, nos reportamos, nesta seção, às experiências recentes do processo de reforma educacional, tendo os anos 1990 como o período em que tais propostas se materializam no currículo e no processo de avaliação nacional. O âmbito das análises apresentadas é restrito à educação básica, mesmo reconhecendo que o uso do conceito de competências abrange outros níveis de ensino.

Iniciamos nossa análise a partir do eixo da sua regulamentação, aspecto que compreendemos ter exercido importante influência na implementação da reforma (Macedo, 2000; Moreira, Lopes e Macedo, 1998). Na interpretação de Mello (1999) sobre a Lei nº 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, há a proposição de um novo paradigma curricular da educação básica: o foco no desenvolvimento de competências. A afirmação de Mello é reproduzida em outros documentos oficiais como os Referenciais para a Formação de Professores (1999), a Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), ressaltando essa nova orientação curricular. No entanto, podemos observar que a LDBEN não é tão afirmativa a esse respeito.

Como marco do processo de definição legal, no campo do legislativo, para a introdução do paradigma da competência no Brasil, encontramos na LDBEN algumas passagens indicadoras do que é esperado em torno do conceito na educação brasileira. O primeiro exemplo podemos ver no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, em seu art.9º, o qual define as incumbências da União e valoriza as competências.

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil,1996).

Mais adiante, vem a estabelecer no Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e do Ensino, Capítulo II da Educação Básica, no seu art.23, Seção I, das Disposições Gerais, o seguinte:

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 (ibid., grifo nosso).

A citação acima é clara no caráter opcional do uso da competência para a organização do processo de aprendizagem. Não há, portanto, uma obrigatoriedade e sim uma possibilidade entre tantas outras arroladas no artigo.

Observamos também que, fora o uso do conceito de competência/competências nos dois artigos da lei já citados, nenhuma outra citação é feita no decorrer da LDBEN. Nos artigos da LDBEN¹⁸ que definem e disciplinam acerca das questões curriculares as competências estão ausentes. No seu lugar verificamos o emprego da expressão *conhecimentos e habilidades*. Assim, podemos dizer que a recontextualização operada no campo oficial brasileiro, no âmbito do governo federal, estabeleceu as competências como elemento nuclear do processo de aprendizagem para os currículos da educação básica e formação de professores, a partir de uma série de documentos nacionais produzidos após a promulgação da LDBEN, com o propósito de regulamentarem essa lei.

Como resultado dessa recontextualização, concordamos que a rigidez com que foi cercada a normalização, em âmbito nacional, das orientações curriculares oriundas da LDBEN, acabou por gerar, nos diversos níveis de ensino, uma série de parâmetros e diretrizes com caráter definidor de conteúdos, metodologias e avaliação. A despeito do Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretar a finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma orientação curricular, entre outras, esse entendimento não prevaleceu (Moreira, Lopes e Macedo, 1998). Tal afirmação pode ser confirmada pela influência que os PCN exercem sobre os livros didáticos, os processos de avaliação nacional como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Também no Ensino Médio, os parâmetros e diretrizes nacionais influenciam, de forma determinante, a elaboração das propostas curriculares no âmbito dos estados e, conseqüentemente, os projetos de ensino das escolas (Moreira, Lopes e Macedo, 1998).

Apresentadas as considerações do âmbito legal acerca do emprego das competências nas modalidades de ensino no país, passamos então às considerações pedagógicas a respeito do estabelecimento das competências como foco nos currículos das modalidades de educação básica e profissional como também para as avaliações nacionais. Nesta seção, nos referenciamos na produção de teóricos da educação,

¹⁸ Art.32, inc.III: *o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitude e valores*; Art.35; Art.36; Art.38, inc.II, § 2º: *Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames*.

especialmente do campo do currículo, que analisam as diversas propostas curriculares e de avaliação. Reservamo-nos, porém, às análises sobre o currículo da formação de professores para os capítulos posteriores.

Entre os aspectos a serem destacados sobre a adoção das competências na década de 1990, mais circunscrita à sua segunda metade, encontramos: 1) seu emprego no currículo está sempre associado à idéia de avaliação (Macedo, 2000; 2002); 2) a existência de uma forte aproximação entre a escola e o mercado produtivo (Lopes, 2001, Macedo, 2000; 2002, Moreira, Lopes e Macedo, 1998) e, 3) a convivência de filiações teóricas ambivalentes.

Tanto no Brasil, quanto em países como a França (Ropé e Tanguy, 1994), a definição de currículos/diretrizes nacionais em termos de competência, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Se as competências são estruturas do pensamento mais gerais, sua utilização no desenvolvimento curricular parece estar diretamente associada a desempenhos que podem ser medidos nas avaliações (Macedo, 2000:15).

Podemos verificar por Macedo que, tanto os pressupostos da teoria psicológica comportamental quanto os da linha construtivista, acabam compondo as orientações teóricas para o modelo de competências, embora não seja isso o que os documentos oficiais, nem tampouco seus entusiastas, defendam. É nesse modelo pedagógico misto, caso analisado por Macedo, que se verifica a presença de uma *mistura* de modos no processo de recontextualização como na *paleta pedagógica* (Bernstein, 1998; Muller, 1998). Dessa forma, é possível que não esteja visível a ambigüidade entre os dois modelos e também que os associar pode tornar inviável a concretização da proposta, como também extremamente ambígua em seus propósitos.

Esse conflito teórico fica patente quando tomado como exemplo o caso do ensino fundamental para o qual os documentos oficiais

optam por uma concepção de competência cognitivo-construtivista, embora pouca ou nenhuma referência explícita seja feita às fontes utilizadas (Macedo, 2002:115).

A despeito da predominância da concepção cognitivo-construtivista da noção de competência, os documentos acabam, por vezes, a exteriorizá-las na forma de comportamentos observáveis. Nas matrizes curriculares de referência para o SAE, as competências engendram habilidades, sendo ambas taxionimizadas e associadas a comportamentos observáveis (ibid.:116).

O mesmo pode ser percebido no ensino médio no qual

a despeito de a reforma curricular do ensino médio afirmar princípios que aproximam o conceito de competências das perspectivas cognitivas-construtivistas, sua filiação dominante permanece sendo com a tradição dos eficientistas sociais e suas taxionomias de desempenhos e de comportamentos, submetida aos interesses da atual reorganização dos processos produtivos em um paradigma pós-fordista (Lopes, 2001:4).

A noção de competências no currículo da formação profissional também se apresenta como uma mescla de tendências teóricas. Destacando os aspectos cognitivos dos sujeitos, a abordagem brasileira de competências no ensino profissional não abre mão das listagens de tarefas baseadas em um desempenho a ser demonstrado. A despeito de ambos os ensinos orientarem seus currículos por competências, Lopes (2001) sinaliza uma diferença entre os dois. Enquanto as competências mais gerais fazem parte do currículo do ensino médio, as competências mais específicas ficam destinadas ao ensino profissional (Lopes, 2001), estabelecendo a dualidade entre essas formações.

Concordamos com Macedo (2002) que a adoção das competências como princípio de organização curricular atende a finalidades sociais que devem ser analisadas, especialmente no que tange às *novas formas de organização do saber e do trabalho na sociedade contemporânea* (Macedo, 2002:118), fortemente influenciada pela idéia da sociedade do conhecimento/informação, como visto nas seções anteriores, e com caráter pedagógico de desenvolvimento da capacidade de adaptação do sujeito. No caso da formação do trabalhador, os documentos curriculares do ensino médio e técnico, associando os conceitos de autonomia e mobilidade, visam a uma conformação maior à instabilidade da vida contemporânea (Ramos, 2001).

Essas finalidades do currículo por competências, em uma conjuntura mundial de crise no trabalho, encontra na vinculação entre educação e mercado produtivo, características de um processo

que acaba por se constituir em uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constante processo de mudança. Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não são assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionadas com uma atitude do indivíduo: sua incapacidade de adquirir as competências exigidas pelo mercado (Lopes, 2001:14).

Lopes (2001) e Macedo (2002) argumentam em relação às finalidades sociais do modelo de competências no currículo brasileiro a sua grande similaridade com o

modelo curricular do eficientismo social. Essa tradição curricular desenvolvida pelos estudiosos americanos do currículo no período pós I Guerra Mundial (Macedo, 2002), em linhas gerais, preocupava-se com a eficiência da educação na preparação de jovens para o mercado de trabalho. No próximo capítulo nos dedicamos ao desenvolvimento desse modelo curricular mais detidamente.

A consequência que Lopes (2002b) aponta para o tratamento do conhecimento sob a perspectiva do currículo por competências, nos parâmetros e diretrizes do ensino médio, é de uma permanente associação com o mundo produtivo. Na utilização da tecnologia como princípio integrador do currículo nas suas três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias, podemos ver materializada a idéia de que o conhecimento deve se aproximar dos processos de trabalho.

Ainda merecem ser destacados, a relação estabelecida entre currículo e avaliação na atual reforma educacional e o surgimento da certificação das competências. Tal proposta, surgida da reforma curricular da formação profissional, mostra-se como uma modalidade que pretende estabelecer o lugar do saber tácito na formação do trabalhador. Na proposição do governo, ainda não concluída, pretende-se

Valorizar a experiência profissional e o autodidatismo, considerando como um potencial humano que tem permanecido oculto e que precisaria ser adequadamente identificado, avaliado, reconhecido, aproveitado e certificado. Sob a segunda ótica, a certificação de competências permitiria tanto um atendimento flexível e rápido às necessidades do mercado de trabalho como uma constante atualização de perfis profissionais¹⁹ e respectivas formas de avaliação, em face das constantes inovações tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho (Ramos, 2001:185).

Ressaltamos que o sistema de certificação das competências proposto no Brasil abre à participação, nesse processo, de outras instituições, além da educacional, como representações de trabalhadores e empregadores (Ramos, 2001), de acordo com normas a serem estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. A proposta de certificação de competências ainda está sendo gestada, mas pretende ser adotada para o currículo de formação de professores, compreendida essa formação como um processo de profissionalização docente.

¹⁹ Um perfil profissional compreende três classes de competências: a) básicas: desenvolvidas na educação básica; b) profissionais gerais: voltadas para o exercício de diversas atividades dentro de uma área da profissional; e c) profissionais específicas: próprias de uma habilitação (Ramos, *op.cit.*:164).

Por fim, concordamos com Lopes (2001) e Macedo (2000) que as competências surgem nos currículos da educação básica e profissional para instituir uma nova organização curricular, na qual o *como* desenvolver o ensino pretende ser a questão central. Assim, no discurso dos mais diversos documentos do campo de produção nacional ou internacional, adota-se a perspectiva de substituição das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem.

As competências, apresentadas na reforma curricular brasileira como o *novo* paradigma da educação se constitui em um conceito difundido com muita intensidade nos últimos vinte anos, especialmente nos campos da educação e do trabalho. Nos capítulos anteriores pudemos verificar os usos que vêm sendo empregados na educação, particularmente nas propostas curriculares das reformas surgidas no final do século XX, nos diversos países ocidentais, cuja reforma brasileira é um dos exemplos. Analisamos também a força com que vem sendo empregado o conceito de competências nos documentos internacionais de orientação para as reformas curriculares, destacando o Relatório Jacques Delors (2001) e como as competências tornaram-se um forte eixo nas reformas educacionais brasileiras para a educação básica e a formação profissional.

No próximo capítulo, a partir de um estudo sobre esses diversos modelos curriculares, apresentamos as características que assumiram, em tais modelos, o foco das competências considerados os diferentes contextos históricos em que ocorreram. Também são desenvolvidos os aspectos centrais do currículo por competências, defendidos atualmente como novo paradigma pelos autores dos campos do currículo e da formação de professores. Nesse capítulo, destacamos sempre que possível, os modelos curriculares orientados por competências destinados à formação de professores.

CAPÍTULO IV

QUANDO AS COMPETÊNCIAS ORGANIZAM O CURRÍCULO

A organização deste capítulo compreende duas seções, nas quais em um primeiro momento apresentamos o quadro que identificamos como o da origem²⁰ do modelo curricular de competências. Nele, apresentamos o pensamento curricular do século XX, com as primeiras definições do campo do currículo, destacando-se no caso, os trabalhos que buscaram o desenvolvimento de propostas curriculares com as finalidades que hoje podemos ver recontextualizadas no modelo das competências. Ao longo dessa seção, apresentamos os diversos desdobramentos que teve a proposta original e como veio a se apresentar como modelo curricular, dando ênfase especial aos períodos pós-guerra e anos 1970, abordando especialmente as contribuições da corrente norte-americana. A ênfase à produção norte-americana deve-se à grande influência desses teóricos no campo do currículo do Brasil, especialmente entre as décadas de 1960 e 1970, como apontado por Moreira e Macedo (1999). Destacamos ainda nesta seção como o modelo curricular das competências desenvolveu-se e veio a se estabelecer na formação de professores.

Em uma segunda seção, desenvolvemos o quadro atual em que se configuram as propostas curriculares identificadas com o modelo das competências, a partir dos principais pressupostos e dos autores que mais se destacam na divulgação do modelo e de sua aplicação na formação de professores. Interessa-nos nesse momento a análise das finalidades educacionais, das concepções de aprendizagem e de conhecimento (necessários ao professor) que são defendidas pelo modelo e a constituição do discurso pedagógico das competências no campo recontextualizador pedagógico, focalizando exclusivamente o currículo para a formação de professores. Nesse sentido, a obra de Perrenoud será destacada pela influência que exerce na discussão pública sobre a formação de professores e, especialmente, da formação pelas competências.

Concordamos com Macedo (2002) que a adoção das competências como princípio de organização curricular atende a finalidades sociais que devem ser analisadas, especialmente no que tange às *novas formas de organização do saber e do*

²⁰ Utilizamos do termo origem sem, no entanto, fazermos do estudo da ocorrência do conceito de competências na história do currículo o centro desta investigação. Nossa intenção consiste em examinar nas modalidades curriculares que precedem as atuais - denominadas de currículo por competências - os aspectos que consideramos característicos ao modelo atual.

trabalho na sociedade contemporânea (Macedo, 2002: 118), fortemente influenciada pela idéia da sociedade do conhecimento/informação e com caráter pedagógico de desenvolvimento da capacidade de adaptação do sujeito, como já apresentamos no capítulo III. Notamos, porém, em alguns momentos, que o conceito de competências vem sendo atualmente defendido, e até mesmo absorvido pelo vocabulário educacional, sem a consideração das muitas críticas que vêm sendo dirigidas ao emprego desse conceito. Uma constatação, que ao nosso ver é recorrente no campo da educação, como podemos constatar na afirmação de Kliebard :

Uma das características mais desconcertantes na área de estudos sobre currículo é a ausência de perspectiva histórica. Novos rumos solenemente apregoados, na realidade, nada mais são do que insignificantes modificações em propostas antigas e, inversamente, dogmas e doutrinas anacrônicas têm uma aceitação corrente e acrítica muito superior à que de fato merecem (Kliebard, 1980:39).

Não consideramos, porém, como insignificantes (no sentido de pouco importantes) as modificações ocorridas nas propostas curriculares atuais, cujas competências são apresentadas como um *novo* paradigma. Acreditamos sim que um grande desafio atual é o de analisar, a partir da história do currículo, que tipo de modificação está presente na recontextualização do modelo das competências nas atuais propostas curriculares em curso no Brasil.

IV.1. NOS MODELOS CURRICULARES DO PASSADO

As análises das atuais reformas curriculares em Lopes (2001, 2002a,b), Macedo (2000,2002), Moreira, Lopes e Macedo (1998) e Pacheco (2001) vêm apontando aproximações entre o atual modelo de competências com os modelos curriculares dos teóricos da eficiência social. Reconhecendo essas aproximações, iniciamos esta seção com uma apresentação da teoria da eficiência social e dos movimentos que nela identificamos como característicos do desenvolvimento de seus pressupostos e modelos curriculares, considerados os respectivos tempo e espaço de sua produção.

A teoria da eficiência social constituiu-se em um movimento que apresentou características singulares em determinados períodos, de acordo com o contexto da

época, e teve nos teóricos do currículo norte-americanos sua principal fonte de produção. Dela fazem parte as primeiras formulações do currículo como campo científico, desenvolvidas no início do século XX (Franklin Bobbitt e Werret Charters), currículos voltados para a organização do planejamento escolar (Tyler), a pedagogia dos objetivos e a pedagogia das competência(s), esta última, especialmente voltada para a formação dos professores. Neste último movimento, podemos verificar uma série de metodologias voltadas para o currículo, tendo como base as competências (Competency-Based Teacher Education – CBTE, Performance-Based Teacher Education – PBTE e Microensino).

Também podemos sintetizar que a teoria da eficiência social se constituiu em um movimento voltado para: 1) a responsabilização da escola e dos agentes que nela trabalham em relação aos resultados que são esperados da instituição pela sociedade; 2) a forte vinculação entre o sistema produtivo e o educacional; 3) a utilização das orientações da psicologia comportamental como base para as experiências educacionais; 4) uma supervalorização das técnicas e tecnologias no ensino, entre as mais importantes e, 5) a presença do Estado como *o guardião dos direitos em matéria de educação* (Pacheco, 2001:11). Essas características da teoria da eficiência social são desenvolvidas ao longo deste capítulo na série de movimentos que organizaram as idéias surgidas sob a orientação da teoria da eficiência social nos modelos curriculares. Entre os movimentos destacamos os seguintes: a) da análise das tarefas à formulação de objetivos e b) da formulação de objetivos ao estabelecimento de competências. Um outro movimento derivado do desenvolvimento do modelo curricular baseado nas competências buscou a formulação de propostas visando à formação de professores, cujas alternativas produzidas influenciaram muito esse tipo de currículo.

Como Moreira, Lopes e Macedo (1998) destacaram, *em nenhum outro momento da teorização curricular, a função de controle social foi tão explicitada quanto nos trabalhos dos teóricos da eficiência social* (:6). Para ilustrar a materialização no currículo do *controle* e da *predição*, dois princípios centrais da eficiência social, visando ao atendimento das finalidades sociais no início do século, destacamos abaixo alguns pressupostos como

Primeiro, se o currículo deve ser orientado para algum ponto no futuro, tornar-se-ia extremamente importante saber qual seria esse futuro. Em termos curriculares, seria importante saber não apenas que as crianças se tornarão adultos, mas que tipo de adultos. Precisa-se de alguma base para

predizer os papéis e funções específicos que esses adultos desempenhariam num futuro bastante remoto. Além disso, as atividades de vida que caracterizam esses papéis adultos teriam de ser especificados com um certo grau de exatidão. Simplesmente não funcionaria preparar um futuro general da mesma forma que um futuro condutor de bonde. Assim se desenvolveu, não apenas a predicabilidade como um critério chave do planejamento curricular, mas uma justificativa para a diferenciação do currículo como caminho para papéis adultos diferentes. Como na indústria, portanto, a pré-especificação cuidadosa do produto final, bem como os meios padronizados e eficientes para atingi-lo, tornaram-se os elementos-chave na elaboração do currículo (Kliebard, 1974: 173).

IV.1.1. DA ANÁLISE DAS TAREFAS À FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS

Nos anos 1920, o currículo escolar sob a orientação da eficiência social pretendia atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional (Macedo, 2000) e, dessa forma, buscava associar as disciplinas acadêmicas tradicionais de diversos campos do conhecimento com estratégias que visavam desenvolver no estudante a capacidade de resolver problemas ligados ao dia-a-dia, buscando a eficiência²¹ escolar no *atendimento às demandas do modelo produtivo dominante* (Lopes, 2001: 4). Para se ter uma idéia do tipo de relação existente entre currículo escolar e finalidades sociais, temos como exemplo a defesa de Charters de que apenas em sociedades democráticas a escola deveria desenvolver o princípio da democracia, pois *a escola deve refletir a comunidade de forma que os estudantes sejam preparados para ela* (Lopes, 2002a: 153). Assim, em sociedades não-democráticas a escola deveria desenvolver seu currículo orientada pelos mesmos princípios para permitir a adaptação dos alunos à realidade na qual irão se inserir.

Franklin Bobbitt e Werret Charters foram os teóricos que mais se destacaram nesse período. Entre as idéias defendidas destacamos a de Bobbitt que, sustentando sua teoria a partir de uma analogia com o processo produtivo da época, aplicou os princípios da administração científica de Frederick Taylor, centrando fundamentalmente sua perspectiva na abordagem econômica.

²¹ Nas seções deste capítulo utilizamos de forma recorrente os conceitos de eficiente e eficaz. Utilizamos como referência para fins de definição a síntese de Tyler (1976) a respeito desses conceitos. Para o autor, eficiente é quem *realiza o que se propôs a realizar* (:83) e eficaz quem *se propõe a realizar coisas importantes relacionadas com a profissão ou o trabalho a ser ensinado* (ibid.). Também veremos ao longo das diferentes seções deste capítulo esses conceitos sendo aplicados por diversos autores aos estudos sobre a formação do professor, especialmente relacionados à competência profissional.

A introdução dos princípios da Administração Científica de Taylor no campo curricular foi traduzida por Kliebard (1974) como a constituição de uma *metáfora da produção* (ibid.:173). Se no *taylorismo*, o trabalho passou a ser analisado, fragmentado e discutido em relação à sua produtividade (Brígido, 2001:4), a consequência pedagógica dessa recontextualização foi a introdução dos mesmos princípios em relação às tarefas escolares. Nesse sentido, esse passou a ser submetido à lógica do trabalho industrial.

Para que a educação fosse eficiente, o estudante, qualquer que fosse sua idade, deveria ser preparado tomando como base as atividades de um adulto produtivo. Era a partir das atividades desempenhadas pelos adultos que se organizavam os objetivos para o desenvolvimento curricular. Para Bobbitt, essa preparação para a vida adulta deveria ser pautada a partir dos objetivos curriculares que considerassem os seguintes aspectos: *habilidades, atitudes, hábitos, avaliações e formas de conhecimento* (Sacristán, 1989; Pacheco, 2001). Foi assim que se construiu a idéia de que se podia analisar a vida humana em termos de atividades da mesma forma que se analisava as tarefas do trabalho separadamente (Sacristán, 1989:18), dando origem à análise de atividades no desenvolvimento do currículo. A educação passou então a caracterizar-se, segundo Sacristán (1989:18), *como um treinamento que facilita a formação de hábitos de forma eficiente para o desenvolvimento das atividades humanas que os homens desempenham em uma sociedade industrial*.

Charters, com a publicação de *Curriculum Construction* em 1923, e Bobbitt, com as publicações, em 1924, de *How to make a curriculum* e, em 1926, de *Curriculum investigations*, passaram a defender um planejamento do currículo no qual a questão do método consistia em determinar finalidades da educação que derivassem em atividades e unidades de trabalho e que estas definissem o trabalho escolar (Lopes, 2001; Pacheco, 2001).

No contexto em que se desenvolveu a teoria da eficiência social ocorreram duas guerras mundiais. A *necessidade urgente de substituir a mão-de-obra especializada que morria nos campos de batalha* (Brígido, 2001:4) levou à redução do tempo de aprendizagem, outro *critério básico dentro do eficientismo*, segundo Sacristán (Brígido, 2001:135). Dessa forma, o emprego da análise de atividades para a organização dos objetivos orientadores da ação curricular foi responsável, em grande parte, pela introdução de métodos de formação acelerada. Esses métodos de formação acelerada fundamentados na análise do trabalho foram aperfeiçoados e empregados em

tempos de paz (...) por instituições de formação profissional no mundo inteiro (Brígido, 2001:4).

Outro aspecto de importância nesse período foi o surgimento, no campo da psicologia, do *behaviorismo*. Oriundo de um grupo de jovens psicólogos que desenvolveram as bases da psicologia experimental, adotavam *o mesmo distanciamento científico da física e da biologia* (Brígido, 2001:4) para os estudos do comportamento. Muitas de suas contribuições atenderam aos processos de industrialização, especialmente aquelas que visavam ao aprimoramento dos processos de trabalho a partir de várias metodologias, sendo muito utilizados os seus trabalhos na formação de trabalhadores para a indústria (*ibid.*).

No final dos anos 1940, surgiu um importante instrumento de orientação e definição das práticas curriculares (Pacheco, 2001), a partir da formulação de objetivos de um modo simplificado: *Basic Principles of Curriculum and Instruction* – o *rationale Tyler*²² (1949). Este livro veio a consolidar o modelo de gestão científica. Na defesa da pedagogia por objetivos, Tyler estabeleceu uma relação entre os objetivos da educação expressos nos currículos e o controle da aprendizagem que testaria a modificação, ou não, dos comportamentos dos estudantes (Macedo, 2000). Entre os propósitos do *rationale Tyler*, que influenciou bastante a educação brasileira nos anos 1970, encontramos a avaliação contínua dos alunos de acordo com os objetivos previamente traçados e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem onde tais objetivos poderiam ser alcançados (Pacheco, 2001).

Foi com Tyler que os objetivos começaram a ser vistos como necessários para a construção de testes (Sacristán, 1989:100). A avaliação para ele era parte integrante do currículo e deveria ser empregada de forma contínua no trabalho escolar e sempre associada aos objetivos previamente planejados. No seu trabalho, a orientação psicológica da linha comportamental era claramente utilizada na concepção de objetivos para o ensino (Sacristán, 1989). A justificativa para a adoção do comportamentalismo no trabalho de Tyler era de que *a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas* (Tyler, 1981:5) e para ele a concepção de comportamento incluía *pensamento e sentimento, além da ação manifesta* (*ibid.*).

Tem sido destacado por vários autores (Lopes, 2001; Kliebard, 1974; Pacheco, 2001; Sacristán, 1989) a semelhança e a continuidade entre o pensamento de Bobbitt e

²² A publicação também é conhecida no Brasil pelo seu título traduzido: *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* que utilizaremos alternadamente no texto.

Tyler. Essa continuidade teve prosseguimento na obra de Bloom e de outros educadores como Mager e Popham que desenvolveram a pedagogia dos objetivos. Uma das características da obra de Tyler foi a de introduzir no seu trabalho princípios, de certo modo antagônicos, com a sua perspectiva, pensando talvez na construção de um consenso entre os educadores de diferentes posições (Kliebard, 1974:174-5), quando

em 1949, buscou associar princípios dos eficientistas sociais, tais como a centralidade nos objetivos, nos métodos e nos modelos de planejamento de currículos, com princípios do pensamento de Dewey, tais como a centralidade nos alunos e a defesa do ensino por atividades. Assim Tyler, definia como fontes para os objetivos os estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e sobre os conteúdos específicos. Essas fontes deveriam ser analisadas sob a ótica da filosofia e da psicologia. (Lopes, 2001:4-5).

Os estudos sobre a vida contemporânea, com sentido ligado ao contexto, buscavam associar a importância dos conteúdos acadêmicos com as finalidades sociais em uma perspectiva funcionalista (Barriga, 1990:17). Foram dois os argumentos apresentados por Tyler (1981) em favor da análise da vida contemporânea para fins de elaboração de objetivos educacionais:

O primeiro desses argumentos é que, por ser muito complexa a vida contemporânea e porque a vida muda continuamente, torna-se muito necessário focalizar os esforços educacionais sobre os aspectos essenciais dessa vida e sobre aqueles aspectos que têm importância atualmente, para não desperdiçar o tempo dos alunos na aprendizagem de coisas que eram importantes cinquenta anos atrás, mas já não têm nenhuma significação, ao mesmo tempo que descuramos áreas da vida que são importantes agora e para as quais as escolas não oferecem nenhuma preparação.

O segundo argumento em prol do estudo da vida contemporânea origina-se dos achados relativos a transferência de treinamento.(...) Os estudos sobre a transferência de treinamento indicavam, contudo, que o estudante tinha muito mais probabilidade de aplicar a sua aprendizagem quando reconhecia a semelhança entre as situações encontradas na vida e as situações em que ocorreu a aprendizagem (...) (ibid.:15-6).

Com Tyler, foi reforçada a perspectiva tecnológica do currículo que pretendia *tentar descobrir a melhor maneira de ensinar* (Kliebard, 1974: 176) e nesse aspecto, tornou-se predominante o uso de medidas educacionais, beneficiada também pelos estudos da psicologia behaviorista. Também com Tyler assumiu maior centralidade a discussão dos planos e programas de estudo (Barriga, 1992), na qual o planejamento era

visto mais como uma técnica de ensino. Assim, o desenvolvimento de objetivos no currículo nesse período, ficou fortemente vinculado a uma questão técnica, na qual as decisões sobre o conteúdo, *o que* deve ser ensinado eram feitas *a priori*, dissociadas das decisões sobre *como* deve ser ensinado. Desse movimento se originaram as competências que atendiam necessidades contextuais e buscavam dar conta do *como*, abandonado de certo modo pelo movimento anterior.

IV.1.2. DA FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS AO ESTABELECIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O currículo por objetivos continuou a desenvolver-se e teve seu auge reconhecido entre os anos 1960 e 1970. Durante esse período vários teóricos se destacaram ao desenvolverem seus modelos curriculares. A máxima da eficiência social de atuar eficazmente na educação com economia de recursos (Sacristán, 1989) continuava servindo como base para a formulação dessas propostas que vieram a constituir um movimento também conhecido por tecnologia educacional ou tecnismo. Na modernização do modelo tyleriano foram incorporados os elementos da teoria de sistemas (Domingues, 1985; Kliebard, 1980).

Prosseguia a orientação da psicologia comportamental para a construção dos objetivos precisos, de modo a melhor organizar o desenvolvimento do planejamento do currículo, tal como vistos nas experiências relatadas na seção anterior. Os fins da educação também precisavam ser conhecidos antes de se colocar em prática o desenvolvimento das atividades curriculares. A avaliação – idéia tomada com maior vigor nesse período como forma de medir a eficiência do processo educacional – passou a ser defendida pelos trabalhos de Benjamin Bloom, Robert Mager e James Popham, visando à formulação de objetivos comportamentais (Lopes, 2001; Macedo, 2002; Pinar *et al.*, 1996).

A segunda maior aplicação do behaviorismo na educação foi conhecida em 1965, com a publicação de *As condições da aprendizagem* por Robert Gagné. Nessa obra, o autor defendia que *qualquer um poderia aprender qualquer coisa*. Essas idéias seriam estendidas às introduções do planejamento curricular e o projeto em um volume que publicou nove anos mais tarde em 1974 (Pinar *et al.*, 1996: 244-5).

Como já foi dito na seção anterior, Bloom foi um dos precursores da teoria desenvolvida por Bobbitt e Tyler (Eisner, apud Sacristán, 1989; Kliebard, 1974; Lopes, 2001; Pacheco, 2001). A partir dos princípios organizados por Tyler, Bloom estabeleceu em 1956²³ um modelo simples de formular objetivos comportamentais considerando três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Esses domínios vieram a se constituir numa pedagogia de controle de comportamentos essencialmente cognitivos (Pacheco, 2001:16). Sua preocupação, segundo Macedo (2002), estava no destaque dado às metas cognitivas e

propunha que as condições de ensino deveriam ser ajustadas à aprendizagem, garantindo um melhor controle do processo de ensino. Segundo Tanner e Tanner (1975) havia, no pensamento de Bloom, uma estranha associação entre a psicologia do desenvolvimento, que embasava seu trabalho, e o behaviorismo associado ao aprendizado para a mestria. Dessa forma, argumentam Tanner e Tanner (1975), Bloom propunha-se a ajustar as condições de aprendizagem às necessidades do aluno, retomando os princípios do progressivismo, mas trabalhava segundo uma lógica hierarquizada própria do behaviorismo (ibid.: 125).

As produções de Bloom, com destaque para o artigo *Aprendizagem para o Domínio* (1968), foram extremamente importantes para o surgimento do modelo curricular baseado em *competência ou competências* (Brígido, 2001). Este modelo se fundamentava nos cinco princípios abaixo:

1) Toda aprendizagem é individual; 2) O indivíduo, assim como qualquer sistema, é orientado por metas a serem atingidas; 3) O processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente o que se espera dele; 4) O conhecimento preciso dos resultados também favorece a aprendizagem; e 5) É mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio, se ele tem a responsabilidade das tarefas da aprendizagem (ibid.:5-6).

Os três objetivos comportamentais pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora, fundamentados na aprendizagem para o domínio de Bloom e a introdução de módulos no processo educacional serviram para orientar propostas de ensino baseadas no modelo de competências. Um módulo consistia em uma série de ações planejadas para tornar mais fácil o alcance de um ou mais objetivos

²³ O conjunto de seu trabalho também ficou conhecido por Taxonomia de Bloom, consistia em um sistema de classificação dos objetivos pelas três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora, permitindo agrupar tipos diversos de aprendizagem para estabelecer a partir delas planos muito concretos de treinamento (Sacristán, 1989:47), ou de ensino geral.

de ensino (Brígido, 2001:6). Associado ao módulo, dava-se ênfase a aprendizagem por meio da *resolução de problemas*, considerando nessas situações *a incorporação e aplicação de um saber que é prático porque contextualizado* (Pacheco, 2001:5). A resolução de problemas foi defendida por Gagné como um dos oito tipos de desempenho esperados no processo educativo e assumido entre os cinco que Mager e Beach (1976) utilizavam para simplificar o planejamento dos cursos. Mager e Beach (1976) entendiam que, ao se empregar a técnica de resolução de problemas na aprendizagem, o aluno atuava na perspectiva do *como decidir o que fazer (...)* *resolvendo o maior número possível de problemas* (*ibid.*:55). Outra técnica de ensino elencada por Mager e Beach entre as cinco que extraíram da taxonomia de Gagné foi a *manipulação*, operacionalizada no *como fazer*. Para eles, saber *o que fazer* nem sempre é a mesma coisa do que saber *como fazer* (:57), e nesse aspecto identificava dificuldades do professor em estabelecer relações entre a teoria e a prática no ensino. Uma das soluções apresentadas para a superação desse problema era a de oferecer ao aluno experiências de aprendizagem que permitissem a ele *lidar com o material em condições tão semelhantes quanto possível às encontradas no próprio trabalho* (:58).

Como já podemos ver, não foi apenas o nome de Bloom que se destacou no desenvolvimento dessa abordagem curricular. Entre os teóricos que mais influenciaram o pensamento curricular sob a perspectiva do ensino para a competência podemos citar Mager e Popham.

(...) o conceito de objetivos comportamentais, desenvolvido por Mager e Popham a partir dos trabalhos de Tyler, foi substituído pela idéia de competência. Tal qual os objetivos comportamentais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. O objetivo à época foi o de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar os comportamentos, as habilidades e o “saber fazer” necessários ao exercício profissional e, portanto, à inserção social. As competências consistiriam, assim, das estruturas da inteligência necessárias à execução desse “saber fazer”, dessa habilidades e desses comportamentos (Lopes, 2002a: 149).

Ao defender sua perspectiva de avaliação, Popham (1983) deixava claro que ao ser usado *o desempenho do aluno como uma fonte de informação nos seus esforços de determinação de valor*, na verdade, não eram os alunos que estavam sendo avaliados, mas seus desempenhos. Estes forneciam *um índice do grau em que o tratamento do ensino foi eficaz* (:384).

Entre as discussões que permeavam a construção do conceito de competência estava o *debate da questão clássica do distanciamento entre o ensino acadêmico e a realidade da vida e do trabalho* (Brígido, 2001:13). Os defensores dessa modalidade de ensino acreditavam aproximar-se mais da realidade a partir do *treinamento de destrezas* (Sacristán, 1989: 46). Tal pensamento já era conhecido no campo da educação, como vimos na produção de Bobbitt: *A vida humana, qualquer que ela seja, consiste na performance de atividades específicas* (Pacheco, 2001:13) e ainda na produção de Charters e Tyler. Mas foi nos anos 1960 que tal pensamento assumiu centralidade. Mesmo porque nesse período, entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970, o até então sólido paradigma da administração científica taylorista passou por uma grande crise e, conseqüentemente, a formação profissional foi bastante atingida por ela. Esse período caracterizou-se pela adoção de sistemas de produção flexíveis e pela criação de novas formas de organização do trabalho, provocadas especialmente pela introdução de novas tecnologias na indústria (Abreu, 2001; Brígido, 2001; Manfredi, 1998; Ramos, 2001). O modelo baseado nas competências passou a ser empregado na formação profissional atendendo às alterações provocadas pela nova forma de produção industrial e organização do trabalho. As competências que deveriam fazer parte do currículo eram identificadas a partir do método de análise ocupacional ou das tarefas, assumindo assim nitidamente, a orientação comportamental e efficientista (Moreira, Lopes e Macedo, 1998; Ramos, 2001).

As relações entre currículo por objetivos e por competências são de fato muito próximas. Moreira, Lopes e Macedo (1998:8) vêm na idéia de competência, em uso nos anos 1970, a substituição do conceito já empregado pelos efficientistas sociais para os objetivos comportamentais. Em ambos os modelos, a mensuração é um aspecto a ser alcançado. Para Pacheco (2001) tais modelos – competência e objetivos – tratam de *formas de ordenação do conhecimento* (Pacheco, 2001:3-4). assim como *critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem* (*ibid.*), ambos tendo como referência a eficiência social.

Mas o uso das competências no currículo não se fez presente apenas na formação profissional. Sua presença se disseminou nas diversas propostas de ensino (Lopes, 2001; Macedo, 2002). Talvez tenha sido a formação de professores que mais produziu estudos e modelos baseados nas competências, o que detalhamos na próxima seção. O currículo por competências, caracterizado por seu caráter instrumental, apresentava como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser

formado, identificando nele as respectivas competências que o sujeitos deveriam demonstrar (Maranduba,1981:14). Concordamos com Barriga (1992) que os pressupostos defendidos para a definição do perfil profissional acabaram por *fomentar o individualismo e a competência como condição básica para poder triunfar na escola e na sociedade* (:107), atingindo não somente um grande número de estudantes, como profissionais de variadas áreas, especialmente os professores.

Esse movimento, cuja produção mais fértil foi conhecida nos trabalhos dos teóricos norte-americanos, fez-se presente na Europa apenas nos anos 1980, quando surgiram *publicações sobre avaliação baseada em competências, como reflexo da bibliografia americana da década anterior* (Brígido, 2001:9). Na França, a noção de conhecimento somou-se ao conceito de competências constituidoras do *perfil reconhecido e bem identificado e negociado pelas partes envolvidas* e as capacidades foram entendidas como *competências mensuráveis e observáveis* (Brígido, 2001:10).

Podemos dizer que as recontextualizações das competências no currículo foram determinantes para a formulação de propostas curriculares para a formação de professores e ainda, que muitas delas serviram para apoiar novos modelos que surgiram sob a égide da teoria da eficiência social. Sobre isso discutimos na próxima seção.

IV.1.3. A EFICIÊNCIA SOCIAL NOS MODELOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na tradição curricular de Bobbitt, Charters e Tyler, o alcance da pretendida eficiência educacional era conseguido desde que controlado o trabalho docente, muitas das vezes, a partir de mecanismos presentes na administração escolar (Lopes, 2001). Bobbitt, assim como Taylor, acreditava que *a eficiência depende da centralização da autoridade* (Pacheco, 2001:13) e apontava para a importância do trabalho dos supervisores em todo o processo de ensino, *apesar de alguma iniciativa deva ser deixada aos professores* (*ibid.*). Esse controle do professor no exercício do magistério apresentou-se como uma tendência no currículo por objetivos (Barriga,1992; Sacristán, 1995) *não deixando nada para a improvisação, para a surpresa, ao caminho que se possa ir descobrindo, à iniciativa pessoal* (Sacristán, 1995:161). O professor atuava como um perito ou *gerente das condições de aprendizagem*, como defendido por Gagné (*apud.* Kliebard, 1974) e Mager e Beach (1976), não cabendo a ele, na sua função,

parar para pensar o que tem que fazer mas sim encontrar os caminhos e os meios para fazer o que lhe pedem (Sacristán, 1995:18), o que acabava minimizando o papel e função do professor.

Podemos afirmar que a formação de professores fez muito uso dos modelos curriculares baseados nas competências inspirados na teoria da eficiência social e que o currículo por competências sempre esteve ligado à questão da eficácia do professor. Esse modelo entendia ser muito estreita a associação entre desempenho do aluno e do professor. Assim, acreditava-se que alunos com bom desempenho escolar possuíam bons professores ou professores eficazes. Com essa compreensão, desde o início do século surgiram muitas pesquisas no campo da educação voltadas ao estabelecimento da competência do professor, intensificando-se especialmente nos anos 1960 e 1970, quando passaram a visar sobretudo à mensuração. Sacristán (1989) identificou esse período de produção científica, que buscava relações entre o desempenho do professor enquanto ensina e o desempenho do aluno na aprendizagem, como modelo *processo-produto*.

Os estudos sobre a eficácia do professor, em sua grande parte, estavam voltados a dois tipos de abordagens: um que partia das características pessoais pensadas como sendo as ideais para um professor eficiente e outro que partia da descrição de funções que o professor desempenhava, ou a sua prática, para *verificar se tais funções são levadas a cabo de modo eficiente, efetivo e econômico* (Mager & Beach, 1976:XI). Assim, enquanto algumas pesquisas sobre o professor eficaz pretendiam conhecer *o que ele é*, outras importavam saber *o que ele faz*. Podemos perceber que nas duas perspectivas o comportamento do professor era o foco principal. Encontrar um currículo de formação que pudesse ser conseqüente no alcance das destrezas esperadas de um professor eficaz passou a ser o objetivo central dessas pesquisas. As destrezas que compunham um curso eram obtidas a partir de estudos nos quais se realizavam descrições das atitudes dos professores eficazes (Oliva & Henson, 1989).

Os Estados Unidos foram o país onde mais se produziu pesquisa sobre a eficácia do professor. Essas pesquisas foram geralmente orientadas por métodos essencialmente quantitativos e, na sua maioria, destacavam *algum tipo de medida de habilidade de professor que, para fins de pesquisa, pudesse ser usado como variável dependente* (Popham, 1983:385). Ao longo de quase oito décadas, houve no país empreendimentos no que podemos chamar de movimento de formação baseado nas competências, cujo principal objetivo foi a formação do professor eficiente para atender

às necessidades que estavam postas pela sociedade. Apesar de todos os esforços – grande parte deles com financiamento público –, Popham (1983) declarou seu desencanto ao fazer uma revisão da produção realizada no período, pois *nada parece ter dado resultado para o pesquisador da competência do professor (ibid.:386).*

Nos estágios iniciais da pesquisa sobre a eficiência do professor, de fato, pensava-se que havia realmente um espécime conhecido como “o professor eficiente” e tudo o que os pesquisadores precisavam fazer era identificar estes conquistadores de todos os objetivos. O enfoque de tais investigações sobre a eficiência do professor, com raras exceções, não estava na criação de técnicas de avaliação que fornecessem informações para tomada de decisões sobre os professores individuais. Em vez disso, o pesquisador da eficiência do professor estava interessado em descobrir relações entre professores eficientes e as miríades de variáveis que podem participar da determinação da habilidade de uma pessoa para o ensino (:385-6).

O desenvolvimento desses dois tipos de estudos fez surgir o movimento denominado Formação do Professor Baseada em Competências (Competency-Based Teacher Education – CBTE) e Educação do Professor Baseada em Desempenho (Performance-Based Teacher Education – PBTE) que influenciaram a formação de professores em muitos estados norte-americanos por pelo menos quinze anos e impactaram de forma decisiva a formação de professores (Cooper, 1989; Houston, 1972; Oliva & Henson, 1989; Sacristán, 1989). Nesse movimento *o que os professores sabem sobre o ensino parece bem menos importante do que a habilidade do professor de ensinar e causar a mudança nas crianças* (Houston, 1972: 5). A organização desse movimento, segundo Oliva e Henson (1989), apoiou-se nos seguintes aspectos: 1) especificação de competências: os objetivos ou desempenhos esperados devem ser observáveis e mensuráveis; 2) progresso autônomo ou auto-regulação: estudar segundo seu próprio ritmo; 3) avaliação baseada em critério: os estudantes aprovam ou suspendem uma unidade, um módulo ou um curso baseado no domínio do nível especificado; 4) experiências baseadas na realidade do próprio sistema escolar; 5) educação apoiada por recursos audiovisuais/multimeios.

Na concepção de aprendizagem orientadora do modelo CBTE, as atividades e os seus conteúdos se constituíram em meios pelos quais tinha lugar a aquisição das competências (Cooper, 1989). Assim, as competências passaram a ser responsáveis pela escolha das atividades de aprendizagem ou dos conteúdos, desde que a elas pudessem se relacionar, enfatizando-se mais o uso do conhecimento ou a execução das competências.

Para o desenvolvimento do modelo CBTE, foi de fundamental importância o microensino, influenciando na aceitação e no desenvolvimento do modelo curricular das competências (Cooper, 1989). O microensino foi concebido em 1963 para ser uma *técnica, meio ou procedimento destinado a formação de professores, envolvendo a realização de experiências de ensino* (Sant’Anna, 1979: 1) e por essa razão já era conhecido como componente comum de muitos programas de formação de professores, antes mesmo da constituição do CBTE. Um dos objetivos do microensino era o de tentar romper com o enfoque mais global baseado em experiências complexas do ensino pelo desenvolvimento de destrezas técnicas mais precisas e observáveis que pudessem ser demonstradas pelo professor que estava sendo formado. No desenvolvimento do microensino, defendia-se a *valorização do rendimento esperado no qual o discente sabe que se espera que ele demonstre competências a um nível considerado capaz de responder pelo alcance dos critérios estabelecidos* (Cooper, 1989: 367). Por todas essas razões, o microensino ficou conhecido como instrumento de treinamento de professores, contribuindo para que os professores adquirissem *destrezas muito específicas* (Sacristán, 1989: 353) voltadas ao processo de formação.

Diversas foram as formas de agrupamento das competências para a organização curricular (Cooper, 1989; Houston, 1972; Oliva & Henson, 1989; Sacristán, 1989; Sant’Anna, 1979), dentre as quais as competências que envolvessem as seguintes destrezas: de comunicação, técnicas, administrativas e interpessoais e os conhecimentos básicos (Oliva & Henson, 1989). A análise de tarefas orientou a especificação das competências a partir da observação do trabalho do professor que, segundo Sacristán (1989), passou a substituir o conceito de trabalho pela *soma de competências ou tarefas específicas para guiar a formação profissional eficiente* (Sacristán, 1989:352). O conceito de habilidade técnica de ensino, construída a partir da *decomposição* do ato de ensinar e do processo de análise dos comportamentos dos professores nas atividades de microensino (Sant’Anna, 1979), contribuiu para a formação e desenvolvimento das competências na organização curricular. Em uma tentativa de definição operacional para habilidade técnica de ensino, Sant’Anna e Paes (*apud.* Sant’Anna, 1979) afirmaram-na como

uma organização de comportamentos de ensino em padrões sistemáticos e flexíveis, geralmente integrados para assegurar uma adequada relação professor/aluno, permitindo ao professor movimentos e respostas seguros, precisos e rápidos e envolvendo uma reorganização singular, controle ou

ordenação de componentes e atividades específicos de ensino. É mensurável em termos de observação sistemática, com o auxílio de escalas de observação (Sant'Anna, 1979:14).

A partir do enfoque das competências para a formação de professores foi possível identificar três perspectivas: a) *estático ou tradicional*: baseado nas características pessoais do professor ; b) *intermediário*: baseado nos papéis e funções do professor; e, c) *dinâmico*: baseado nas exigências teóricas de alto nível (Sant'Anna, 1979). Para Sant'Anna, embora possuíssem orientações diversas para explicar a competência, essas perspectivas responsáveis pelo desenvolvimento de estudos sobre o tema

revelam a preocupação fundamental pela qualificação dos recursos humanos e progridem no sentido de propor o conceito de competência, como um esquema de referência teórico e metodológico, para programações de educação e treinamento de profissionais, principalmente de professores e instrutores. Desse modo, vem o conceito adquirindo paulatinamente mais consistência e operacionalidade e, portanto, maior potência para orientação de currículos e programas baseados em competência (ibid.:143).

Entre as finalidades na organização das competências encontramos a de que suas sub-divisões e sua conseqüente operacionalização permitiram a criação de itens para os testes que pretendiam medir a competência docente. A larga difusão dos testes de competência para os professores fez surgir, em âmbito nacional, um sistema de certificação das competências. O desempenho nos testes conferia a certificação aos professores em exercício e aos recém-formados e também a licença para a instituição formadora prosseguir no oferecimento desses cursos, se confirmado o êxito de 80% dos seus alunos nesses testes (Oliva & Henson, 1989:361-2). Sant'Anna (1979) alertou, no entanto, que o estabelecimento de critérios para *avaliação de competência não tem sido um problema de fácil solução* (Sant'Anna, 1979:145). Para ela, tal problema podia ser resolvido com a adoção de instrumentos de avaliação de desempenho do professor combinados com desempenho dos alunos.

Não podemos negar que o papel do Estado foi decisivo na implementação desses currículos baseados nas competências. O Estado, além de promulgá-los, ordenou a incorporação desse modelo curricular nos programas de formação de professores (Oliva & Henson, 1989). A implementação desses modelos curriculares baseados nas competências contou com uma grande soma de investimento por parte do governo federal americano durante os anos 1960. Acreditava-se, nessa época, que com o empenho de diversos setores pela adoção do novo modelo poderia ser desenvolvida uma

base científica para a formação de professores (Cooper, 1989). Outras iniciativas adotadas para a implementação do modelo estavam no âmbito do Legislativo que decretou, em alguns estados americanos, um programa de avaliação para todos os professores independentemente do grau de atuação no magistério. Foram atingidos, portanto, os professores que atuavam do início ao final da escolaridade, além dos professores em formação – os estagiários. Estes últimos avaliados anualmente enquanto que os professores em exercício, regularmente, a cada dois anos (Popham, 1983). A justificativa de Houston (1972) para a avaliação desses professores em exercício e em formação é de que *a profissão define uma série das exigências de competência que puderam aumentar na complexidade e no espaço enquanto o professor ganha a experiência* (:21), devendo portanto existir fases que contemplem essas experiências.

Nesse programa de avaliação, ficava evidente a relação entre o desempenho do professor e o do aluno. Um professor era avaliado positivamente se os seus alunos comprovassem, a partir de testes, um bom desempenho de acordo com o estabelecido pelo respectivo estado em termos de metas (Houston, 1972). Também foram utilizados nos Estados Unidos outros procedimentos para determinar a competência do professor como a observação sistemática, a classificação, os planos de contrato e o microensino.

Importantes elementos do contexto em que foram produzidos os currículos baseados nas competências e seus respectivos programas de avaliação foram a *falta de confiança do público nas escolas* (Popham, 1983:389), a existência de um excedente de professores e o movimento de responsabilização da escola – *accountability* (Cooper, 1989; Maranduba, 1981). Essa política de avaliação e controle baseada no desempenho do aluno e do professor trouxe muita ansiedade para o docente, decorrente da pressão pública exercida sobre o resultado de seu trabalho nas escolas (Oliva & Henson, 1989). Diferentes vozes na sociedade afirmavam com convicção que as *escolas não melhorarão até que os professores mudem* (Houston, 1972: 4). Apesar de o movimento pelo estabelecimento de competências para os professores ter alcançado certa solidez, Oliva e Henson (1989:362) criticaram os legisladores por não discutirem *os prós e os contras de estabelecer e exigir competências aos dois grupos*, de alunos e professores.

Outro elemento importante na análise do contexto em que surgiram as propostas curriculares fundamentadas nas competências era a idéia de que o mundo passava por *mudanças vertiginosas* e que isso levava ao ajuste da educação às *necessidades pessoais e às exigências sociais* (Sant'Anna, 1979:131-2). A *necessidade de personalização* do currículo foi defendido por Houston (*apud*. Maranduba, 1981:15)

diante do quadro social de transitoriedade e desumanidade. Sobre a perspectiva de atendimento às finalidades sociais pelo modelo de competências Allen e Ryan (*apud*. Cooper, 1989) apontam que

o enfoque de componente de destrezas, no entanto, força a escola ao centro de formação de professores a definir que destrezas de ensino considera importantes. Clarifica as expectativas de todos os interessados. Também permite a instituição empreender a adoção de um mecanismo de avaliação com vistas a calibrar mais adequadamente o êxito ou o fracasso da formação que oferece (ibid: 370).

As pesquisas sobre a eficácia do professor e o desenvolvimento de currículo por competências favoreceram o surgimento da perspectiva de profissionalização da formação docente. Defendendo uma correlação estreita entre profissionalização e competência, Sant’Anna (1979) ressentiu-se por não ver no processo de formação de professores *a simetria e a precisão de organização que são encontradas em outras profissões* (:134). Para a autora, contribuíram para esse problema a ausência de teorias bem estruturadas sobre o ensino, um acesso facilitado a pessoas sem o devido preparo e uma concepção de “missão” do exercício da profissão. O desenvolvimento da idéia de profissionalização do professor estava associado a uma demanda para avaliação do processo de formação e atuação docente (Barriga, 1992) que deveria se assemelhar à formação do médico²⁴. Mager & Beach (1976) defendiam que o professor *não pode cessar de aprimorar seus conhecimentos, do mesmo modo que o médico não pára de aperfeiçoar suas habilidades médicas* (:6).

É conveniente pois usar um processo flexível, que dê ao curso a possibilidade de ser tão atualizado e “quente” quanto o jornal da manhã. Esta é provavelmente a parte mais simples do processo de planejamento. Implica a verificação da consecução dos objetivos em função do trabalho. As modificações indicadas são feitas e outra experiência é iniciada (ibid.).

As idéias desenvolvidas em torno da importância do desempenho do professor na produtividade do sistema escolar fizeram-se presentes nas análises educacionais brasileiras e na maior parte dos estudos que enfatizavam *a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação* (Pereira, 2000:16). produzidos especialmente na primeira metade dos anos 1970. Entre esses estudos destacamos o de Maranduba (1981) por tratar da formação do professor baseada em

²⁴ Para questionamento dessa visão limitada, ver Moreira, Lopes e Macedo (1998).

competências como uma nova estratégia para a formação do professor e pela análise realizada considerando as questões legais nacionais, dados oficiais e os pressupostos teóricos do trabalho. Em sua pesquisa, foram apresentados os resultados da Comissão de Ensino da Área da Educação – CEAE. Essa comissão, nos anos 1970, avaliou os cursos de formação de professores para o ensino dos níveis fundamental e médio (então 1º e 2º graus). O resultado da avaliação realizada reconheceu que, apesar das inúmeras reformulações no âmbito legislativo: *pareceres, resoluções, indicações, e portarias dos últimos anos a respeito da matéria* (MEC/DAU/CEAE, 1978: 49 *apud.* Maranduba, 1981:5), persistiam *deficiências graves não consideradas pelas mudanças propostas* (*ibid.*), destacando entre elas a indefinição do perfil do professor. Para a autora, a definição do perfil deveria ser tomada *como meio de viabilizar uma adequada reformulação do currículo dos cursos de formação de professores* (*ibid.*:7) para assim especificar as competências e os conteúdos essenciais para a formação profissional do professor. Para Maranduba, porém, a organização de um currículo por competências *requer considerações que se iniciam com a definição do termo e se estendem à seleção das competências propriamente ditas* (*ibid.*:28).

É importante destacar que no estudo de Maranduba (1981), a formação do professor pelo currículo baseado em competências em substituição ao modelo baseado em experiências acadêmicas constituiu-se como um movimento. Entre as motivações para essa substituição, encontramos a de que o currículo baseado em experiências acadêmicas era impreciso e indefinido, dada a sua concepção abrangente de profissional a ser formado, concentrando-se mais no processo de formação do que no seu produto e porque a sua orientação disciplinar era essencialmente tradicional, concentrando-se nas disciplinas de fundamentação. O pressuposto que orientava a experiência acadêmica era o de que o professor enfrentava problemas únicos e imprevisíveis *precisando adaptar-se a situações necessariamente específicas, a todo momento, e tomar decisões apropriadas para cada um deles* (Maranduba, 1981:9-10). Essa concepção de formação tornava difícil o estabelecimento de um perfil profissional para o professor.

O currículo por competências traz para a formação a idéia de perfil profissional definido. A construção de perfil profissional está ligada a um modelo pedagógico projetado, cujas competências visam a um desempenho futuro, adotando como estratégia *a definição dos principais conhecimentos, habilidades e atitudes a serem demonstrados pelos futuros professores* (Maranduba, 1981:7). Contudo, não podemos desconsiderar no debate sobre a profissionalização docente a discussão acerca do que é

a profissão do professor em um contexto em que o currículo baseado em competências na formação implica estabelecimento de um perfil profissional. Concordamos com Moreira, Lopes e Macedo (1998) que a construção de perfil para a profissão de professor encontra dificuldades em se estabelecer por conta da heterogeneidade dessa categoria profissional. Outro aspecto criticado por Moreira, Lopes e Macedo é que *o modelo limitado aos padrões de competência constitui um conceito restrito de profissional (ibid.:13)*, não se coadunando com a complexidade da profissão docente.

A despeito de todos esses estudos a respeito do professor eficaz/eficiente, do debate entre as duas abordagens curriculares para a formação docente: a acadêmica e a por competências, do desenvolvimento de modelos curriculares apoiados nas competências ocorridos nos anos 1960 e 1970, voltamos a nos ver, de certo modo, diante do confronto dessas perspectivas apresentado no atual debate que envolve as formulação de políticas de currículo para a formação de professores no Brasil e em outros países. Dedicamos a próxima seção à apresentação dos estudos que vêm sendo realizados sobre a formação dos professores, tendo as competências como núcleo curricular e seus principais pressupostos.

III.2. NOS MODELOS CURRICULARES DO PRESENTE

Como já pudemos apresentar ao longo deste estudo, o modelo das competências na reforma curricular brasileira da formação de professores tornou-se marcante nos anos 1990. Nesse período, inúmeras críticas foram dirigidas ao processo de formação dos professores, indicando entre seus problemas a defasagem e a inadequação da formação no contexto educacional (Macedo, L. de, 2001; Schwartzman, 2001). Em entrevista²⁵ ao Boletim da Secretaria de Ensino Médio – SEMTEC/MEC (2000), Martin Miranda²⁶, de forma pontual, afirmou a necessidade urgente de *se modificar os cursos de formação de professores, que ainda formam docentes como se eles fossem a única fonte de conhecimentos*. Para ele, no atual modelo de formação *os professores ainda estão sendo preparados para trabalhar a tecnologia de forma fragmentada e descontextualizada*. Como alternativa para essa mudança, Miranda

²⁵ Entrevista disponível no site: <http://www.mec.gov.br/semtec/boletim/num08/entrevista/index.htm>

²⁶ Representante da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e coordenador Nacional da Educação Média e Técnica do Chile.

defende a formação por competências por acreditar que ela permite a organização do conhecimento de forma global, a partir da modularização da aprendizagem.

Anuncia-se dessa forma, como possibilidade de superação das dificuldades apresentadas pelos diversos autores, a construção de um *novo ofício* de professor como já defendido por Meirieu, *cujo objetivo é fazer aprender e não ensinar* (Berger Filho, 1999: 4; Perrenoud, 1999a: 53). Nesse *novo ofício*, o uso do conceito de competências no currículo adquire relevância na construção do projeto pedagógico que *pressupõe a centralidade do aluno, portanto, da aprendizagem, um foco na qualidade e na autonomia, uma prática pedagógica diversificada, uma escola diferenciada, uma pedagogia ativa* (Berger Filho, *op. cit.*). Esse projeto é visto por Perrenoud (1999a) como uma revolução na educação escolar, por entender que as competências permitem relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos na experiência concreta e, ainda por favorecer a contextualização do conhecimento – *importantes metas na formação* (Perrenoud, 1999a: 32).

A partir dessa concepção, Perrenoud vai defender a abordagem das competências para o trabalho do professor e do aluno na escola, entendendo que o ensino por competências pode vir a transformar a formação e a prática do professor. Considerada a correspondência entre o currículo da formação de professores com o currículo dos estudantes dos variados níveis e modalidades de educação, concordamos com Develay (*apud.* Bélair, 2001) que as competências a serem desenvolvidas na formação profissional docente estão *a serviço de uma certa concepção da aprendizagem que eles têm de implantar com seus alunos* (Bélair, 2001:58).

As competências assumem, então, com as propostas surgidas nos anos 1990, o núcleo da formação profissional dos professores, tendo como base a realidade das práticas escolares (Perrenoud, 2001; Bélair, 2001). Mas a formação de professores por competências não se apresenta como um modelo homogêneo. Em estudos de Paquay e Wagner (2001:20), foram identificados seis modelos de profissionalismo de ensino orientados pelas competências, enquanto Altet (2001) identificou quatro diferentes modelos, cada qual voltado a um paradigma de profissionalismo. De acordo com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, dois diferentes modelos de formação de professores foram identificados em estudos da organização como em uso pelos países membros. Um, denominado *modelo de competências mínimas* e outro, *modelo de profissionalismo aberto*, sendo observada pela organização a maior incidência de experiências de formação baseadas no primeiro modelo.

A caracterização do modelo de competências mínimas apresentada por Perrenoud (1993) é extremamente semelhante às experiências realizadas no passado pelo currículo de competências norte-americano, sendo que o segundo modelo se distingue do primeiro por defender a ação autônoma e reflexiva do professor na sua prática. Entre as semelhanças destacamos a associação do desenvolvimento de competências ao controle via processo de avaliação e a adoção do currículo por competências para a solução da crise do sistema educacional (Perrenoud, 1999a). A semelhança destacada entre os diversos modelos sob a perspectiva da recontextualização não significa uma correspondência total, mas a conservação e a renovação de aspectos entre eles.

O modelo de profissionalismo adotado na reforma vem acarretando mudanças em torno da formação de professores em diversos âmbitos como o institucional, com a criação de instituições exclusivas para essa formação (Perrenoud, 1999a), como foi o caso da França com os Institutos Universitários de Formação de Mestres – IUFM, e a organização curricular pelas competências. A criação desses institutos próprios para a formação docente atende a, pelo menos, duas principais questões: estabelecer uma especificidade no campo da formação profissional de professores e vincular a formação profissional a um conjunto de conhecimentos voltados à prática profissional (Dicker & Terigi, 1997a; b; Perrenoud, 1999a). Esse conjunto de mudanças acaba por alterar o que Altet chama de *status* de professor profissional (2001), passando a ser

profissionais de ensino e aprendizagem formados pela apropriação de competências necessárias ao ato de ensinar (o saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares), como acontecia nos sistemas de formação anteriores (:23).

Claramente identificado com o discurso pedagógico do Relatório Delors²⁷ (2001), Perrenoud (1993) afirma estar globalmente alterada a tarefa dos professores em um contexto escolar, no qual, segundo o autor

já não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar. Trata-se sim de colocar o maior número possível em situações que permitam a quase todos aprender de um modo eficaz. Não somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a

²⁷ Conforme desenvolvemos no capítulo III, encontramos semelhança entre as competências apontadas por Perrenoud e os quatro pilares da educação defendidos no Relatório Delors (2001): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.*

coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz, etc. (:140-1).

As iniciativas dos sistemas educativos no âmbito da reforma curricular têm se caracterizado pela explicitação e avaliação das competências profissionais dos professores, utilizando-se para isso de mecanismos precisos como provas e a reformulação dos programas escolares, organizando-os em torno de referenciais de competências (Perrenoud, 2001). Assim, trabalhar na preparação de *professores eficazes*, segundo Perrenoud (1993), não deve se dissociar das expectativas do sistema de ensino em que se trabalha (:162). Para isso, o modelo defendido pelo autor para a atuação eficaz do professor baseia-se, segundo ele, *num esquema simples: fornecer uma competência para agir na prática (:104), fazendo-os passar por essas circunstâncias regularmente durante os seus estudos e analisar o que pensaram, sentiram e fizeram* (Perrenoud, 1993:109).

O desenvolvimento de comportamentos desejáveis para o exercício do magistério, tal como apresentado acima pelo autor, é esperado ao longo da formação inicial durante os *estágios intensivos e diversificados* assim como na *articulação entre esses estágios e os locais e momentos de reflexão na prática* (Perrenoud, 1993) – a *pedra-de-toque das competências, o lugar da sua integração e da sua avaliação formativa (ibid.:190)*. A construção de competências está, portanto, amparada na idéia de *formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz* (Perrenoud, 1999a:10), como em um treinamento no qual a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos pode-se limitar, drasticamente, para favorecer o exercício da mobilização em situação complexa (Perrenoud, 1999a).

Embora Perrenoud (1999a) defenda a relação estreitamente complementar entre conhecimento e competências, indica o contrário ao afirmar a existência de um *conflito de prioridade (:10)*, especialmente *na divisão do tempo do trabalho na aula (ibid.)*. Perrenoud (1999a) estabelece mais diferenças entre conhecimentos e competências do que propriamente as relacionadas a organização do tempo escolar. Entre as diferenças, a de que os conhecimentos percorrem um campo mais amplo possível sem a preocupação da aplicação imediata, enquanto as competências aceitam uma limitação drástica de conhecimentos para viabilizar sua mobilização em situação complexa (Perrenoud, 1999a), acionando assim os conhecimentos úteis à formação.

Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação (ibid.:53).

Desse modo, o modelo das competências, tal como defendido por Perrenoud (1999a), implica uma renúncia ao modelo de currículo que *consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação (ibid.)*, uma vez que os conhecimentos são vistos como recursos úteis e contextualizados. Identificando no modelo de competências surgido nas recentes reformas curriculares uma ressignificação da pedagogia por objetivos, Pacheco (2001) destaca como características dos dois modelos curriculares *a incorporação e a aplicação de um saber que é prático porque contextualizado a situações de resolução de problemas (:5)* tornando a aprendizagem dependente do contexto. Concordamos com Pacheco (2001) ao defender que a contextualização não pode ser vista apenas como uma ação de *converter todo o conhecimento em competências ou em objetivos comportamentais* (Pacheco,2001:9), já que o currículo é uma construção cultural, socialmente referenciada.

Para Perrenoud (1999a), o *dilema educativo* entre as duas visões de currículo deve ser respondido com a seguinte questão: *o que fazer de mais útil?* A resposta a essa questão deve definir o que cabe ser aprendido no processo inicial de formação e o que será desenvolvido após esse processo, ao longo da prática educativa. Trata-se, segundo ele, de estabelecer prioridade. Podemos ver na questão formulada por Perrenoud a já conhecida preocupação dos eficientistas sociais com os papéis a serem desempenhados pelos alunos no futuro e nos remete à outra questão também de grande importância: a quem caberá a definição da utilidade do conhecimento a ser ensinado? É o próprio Perrenoud que afirma não estar ocorrendo *absolutamente nada de novo* mas sim a *reanimação de um debate tão antigo como a escola* (Perrenoud,1999a:13), embora em um contexto socio-econômico distinto, como podemos ver abaixo

Em cada sociedade desenvolvida, a opinião pública e a classe política não estão mais dispostas a somente apoiar o crescimento sem fim dos orçamentos da educação, mas também exigem a prestação de contas, querem uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida sem, por isso, custar mais caro (...) Os adultos exercem uma pressão constante sobre os jovens, os quais acreditam cada vez menos que o sucesso escolar irá protegê-los das dificuldades da existência. Assim, pede-se à escola que

instrua uma juventude cuja adesão ao projeto de escolarização não está mais garantida (:15).

Perrenoud (1999b) desenvolve um pouco mais a relação da educação com a sociedade explicitando algumas das atuais finalidades sociais

Hoje é de bom-tom preocupar-se com a eficácia, a eficiência e a qualidade da educação escolar. Não nos enganemos: o objetivo é conservar o adquirido, gastando menos, uma vez que os Estados não têm mais os meios de desenvolver a educação como nos tempos do crescimento. Fazer melhor com menos; tal é a divisa dos governos há alguns anos (:7).

Assim como na eficiência social, as mudanças pretendidas nas atuais reformas não implicam maiores custos econômicos, aspecto criticado por Perrenoud (1999b). Contudo ele não avança na explicitação de sua posição a respeito dos investimentos necessários à formação de professores. Embora critique aqueles que pretendem a reforma do sistema ao mesmo tempo que se recusam *a admitir que isso custe um centavo a mais* (Perrenoud,1999b:8), Perrenoud não defende alternativas que justifiquem a necessidade de maior investimento econômico na formação de professores para um *novo ofício*. Não sabemos, no entanto, se não o faz por acreditar na necessidade do ajuste das reformas às expectativas do sistema ou simplesmente por não possuir alternativa concreta para esse conflito.

Para Perrenoud (1993:179), na formação do professor – considerada como uma profissão complexa – *tudo conta*, o que significa dizer que não são suficientes os saberes científicos, mas também aqueles relacionados à prática, às situações nas quais os professores irão se defrontar. Na construção da profissionalização, tendo como eixo as competências, podemos identificar nas diversas propostas de reforma dos mais diversos países, a recorrência na organização e adoção de referenciais profissionais (Perrenoud, 1993). Os referenciais de competências, assumidos largamente na França para as variadas formações profissionais, conforme já pudemos ver em Ropé e Tanguy (1997) e Ramos (2001), é também apropriado para a formação de professores. A eles nos dedicamos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Embora contrário à elaboração de listas de competências, Perrenoud (1993) mostra-se favorável à adoção de mecanismos que possam *representar de forma precisa os funcionamentos dos professores em situação (...) descrevendo simplesmente as competências requeridas bem como os recursos necessários para fazer face à complexidade* (:180) da profissão. O entendimento de que a situação na qual o professor

trabalha é singular, única, imprevisível, confronta-se com a perspectiva de que é possível construir as competências para a formação do professor (Carbonneau & Hétu, 2001). A maneira que Altet (2001) aponta para contornar essa dificuldade é pela dinâmica da mobilização dos conhecimentos dentro da ação e modificação de decisões em sala de aula, talvez mais factível de ser realizada na formação continuada do que na formação inicial. Assim, compreende-se que a flexibilidade das competências permite a adequação às situações de mobilização do conhecimento, dada *a dificuldade em defini-las inteiramente e de tê-las todas previstas antecipadamente* (Altet, 2001: 27).

Para Perrenoud (1993), a profissionalização, implica uma *individualização dos percursos de formação* (:185), o *aprender a aprender* no qual os futuros professores se responsabilizam pela orientação de sua formação. Ao mesmo tempo, espera-se que a prática do professor seja orientada pela *cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipe e pela construção de uma cultura profissional mais substancial* (Perrenoud, 1993:200). Segundo o autor, mais do que difundir respostas e soluções, o processo de profissionalização docente pretende fazê-lo se interrogar, identificar e resolver problemas para refletir sobre a prática de cada um (1993; 1999b) e assim as competências encontram-se plenamente associadas à idéia de profissão *baseada na realidade das práticas* (Perrenoud, 2001:11).

Em entrevista²⁸, Perrenoud defendeu a *diminuição de peso dos conteúdos disciplinares e uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências*. Sobre as mudanças no papel do professor no contexto do ensino para as competências declarou que

os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Esse processo de formação baseado nas competências implica mudanças identitárias por parte do professor (Perrenoud, 1999a) que precisará mudar sua atitude para:

entender que os saberes sempre se ancoram, em última análise, na ação; aceitar aportar o mínimo requerido, sabendo-se que o restante virá depois,(...) em função de uma real necessidade; sugerir e fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações complexas (:55-6), entre outras.

²⁸ Entrevista concedida à Paola Gentile e Roberta Bencini para a Revista Nova Escola de circulação nacional, publicada no mês de setembro de 2000 e disponível no site <http://www.novaescola.com.br> em português e francês.

Nessa mudança de identidade defendida por Perrenoud, o professor assume o papel de *treinador* em seu trabalho: responsável por orientar o aprendiz de forma regular e intensa em situações-problema (:57). O autor ainda vai defender na construção da identidade do professor uma prática que incorpore a reflexão, a inovação e a cooperação (1999b:5).

Argumentando que o currículo por competências deve *transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado*, Perrenoud (1999a: 77), reafirma a estreita vinculação entre competências e avaliação. Entretanto, adverte o autor que somente será possível a formação por competências na escola de educação básica quando elas forem exigidas no momento da certificação, por meio do processo de avaliação. Essa perspectiva do autor nos parece, à primeira vista, incompatível com a defesa que ele mesmo faz sobre a avaliação processual.

Embora predomine o discurso pedagógico das principais idéias do construtivismo como base do currículo por competências, observamos que é na avaliação que se evidenciam maiores aproximações com o modelo das competências de base comportamental desenvolvido no passado. As justificativas para o emprego da avaliação na formação e atuação docente são variadas: desde a necessidade do acompanhamento do desempenho da educação pela sociedade ao desenvolvimento da profissionalização da carreira docente.

Em documento apresentado no Seminário Internacional *Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación* no Chile, Dellanoy²⁹ (2001) sustenta a idéia da avaliação como forma de certificar e recertificar os professores em formação inicial à atuação na carreira, com diversas distinções. Semelhante ao desenvolvimento da avaliação nos Estados Unidos nos anos 1960-1970, mantém muitas das características como: estabelecimento de performance ou desempenho e mensuração de comportamentos. A autora considera que o esforço *por descrever de forma mensurável ou ao menos observável “o que um professor deve saber e ser capaz de fazer”* (Dellanoy, 2001:2) possibilita a construção e o desenvolvimento *das competências requeridas para implementar o currículo (ibid.)*, que este deve buscar correspondência entre o padrão de desempenho docente com aquilo que os estudantes devem aprender.

²⁹ Palestra de Françoise Delannoy, Consultora Internacional de Educação do Banco Mundial, no Seminário Internacional realizado em 8 de maio de 2001, Santiago – Chile, sob o título: *Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza*.

No modelo apresentado por Delannoy (2001), *uma competência é um set de destrezas, valores e comportamentos que um professor tenha adquirido e que pode mobilizar para enfrentar uma situação particular em aula* (:2), apresentando como exemplo a experiência em curso na maioria dos estados norte-americanos denominado Prova de Certificação da Práxis. Quatro domínios amplos de competências integram os componentes do exercício profissional para a Prova de Certificação da Práxis: 1) planejamento e conhecimento; 2) ambiente da sala de aula; 3) ensino e, 4) responsabilidades profissionais e compreendem de cinco a seis componentes ou habilidades relacionadas aos respectivos domínios, como já vimos nas propostas da eficiência social para a formação de professores. Sistema de padrão e avaliação de desempenho são, segundo Delannoy, inseparáveis e devem juntos orientar com os seus princípios a profissionalização docente.

O desenvolvimento da carreira é visto como um projeto de grande importância para o acompanhamento do desempenho do professor. Entre as propostas apresentadas por Delannoy, destaca-se uma organizada em cinco níveis: do aprendiz ao experiente com avaliação dos professores de rotina anual e uma recertificação a cada cinco anos, implementada pelo cidade norte-americana de Cincinnati, semelhante, segundo ela, ao praticado no Chile e no Vietnã. Para efeito de promoção na carreira ou mudança de nível, o professor é submetido à avaliação do desempenho desde que tenha cumprido os critérios previstos para o nível de carreira seguinte e se sinta disposto para tal. Em cada nível existem diferenças salariais com o propósito de estimular a progressão na carreira. No entanto, esse modelo de carreira pretende, segundo Delannoy, fazer os professores escolherem entre o caminho de evolução na carreira ou a saída do magistério, como é o caso do praticado em Ontário, no Canadá. No Chile e no Reino Unido, o empenho maior tem sido pela aceleração do desenvolvimento da carreira do professor, mas todos os modelos têm em comum o princípio que Delannoy sintetiza como o de maximização da qualidade do ensino partindo do pressuposto que combina requerimentos mínimos de qualidade para todos, distinguindo *o progresso acelerado na carreira para alguns* (Dellano, 2001:8).

Ao declarar a frase *o que um bom professor deve saber e pode fazer*, Delannoy (2001) remete-nos aos estudos sobre o professor eficaz desenvolvidos no século passado. No enunciado da autora, podemos perceber a associação das duas tendências de estudo que pretendiam pesquisar por um lado, *o que é* e por outro, *o que faz* o professor eficaz, embora uma ênfase maior seja em torno do que ele faz – no

atendimento aos objetivos a serem alcançados pelo currículo e àquilo que os estudantes devem saber.

Podemos também perceber uma contradição na argumentação sobre a prática, entendida como incerta e imprevisível, mas que pode ser simulada em programas de formação. Tal perspectiva mostra-se muito próxima do que defendiam os teóricos norte-americanos que buscavam a formação de professores eficazes e que para isso pretendiam exercitar a atividade do professor em programas de microensino. Largamente utilizado entre os anos 1960 e 1970, voltou ao cenário como estratégia privilegiada para a formação profissional do docente. No microensino, as experiências enriquecidas ou não com tecnologias da educação como o vídeo, mais conhecido por videoformação, permitem o monitoramento da ação prática em sala de aula incorporando nos modelos atuais a reflexão da situação apresentada. A diferença apontada por Paquay e Wagner (2001) na adoção do microensino nas atuais propostas de competências é sua orientação pela psicologia cognitiva, *numa perspectiva mais construtivista do desenvolvimento de competências do professor* (:150).

Buscando delimitar o uso das competências na abordagem atual em relação às propostas norte-americanas dos anos 1960-1970, Paquay e Wagner (2001) reconhecem que o currículo por competências utiliza-se da análise clássica de posto de trabalho ou análise de tarefas, na formação inicial do professor, recontextualizadas *na análise das condutas, modos de fazer, nas habilidades e rotinas de especialistas eficazes em um domínio* (Perrenoud, *apud.* Paquay & Wagner 2001:139). Quanto à organização modular os autores defendem uma limitação relativa em sua carga horária que não implique nenhuma avaliação certificadora dessa etapa do trabalho, apenas avaliações formativas (Paquay & Wagner 2001).

Apesar da tão proclamada necessidade de mudança do currículo da formação do professor em virtude do novo ofício que implica um maior profissionalismo do magistério, o próprio Perrenoud, além de Paquay, Altet e Charlier (2001), sintetizando o debate ocorrido por ocasião do simpósio promovido pela Recherche en Éducation et en Formation – REF³⁰, admitem a incerteza sobre o ofício do professor e ainda sobre a natureza das competências, sua construção e formação, tendo-as como orientadora

³⁰ O simpósio, realizado pela REF em setembro de 1994 contou com a participação de doze pesquisadores e educadores belgas, canadenses, franceses, suíços. Os textos apresentados no simpósio após o debate realizado entre os educadores vieram a constituir-se em capítulos do livro já traduzido e publicado no Brasil com o título: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?, no ano de 2001 pela Artmed.

curricular. Para eles, apesar do caráter provisório e implícito das competências *não se pode esperar que todas questões precedentes sejam resolvidas para se perguntar como se formam as competências* (Perrenoud *et al.*, 2001:219). Tal afirmativa demonstra a pouca consistência que se tem acerca do conceito.

A respeito da complexidade do ofício do professor os pesquisadores levantam *que não se sabe ainda, verdadeiramente, responder à questão “o que é ensinar”?* (Perrenoud *et al.*, 2001:218). Mas são enfáticos ao afirmarem que a reflexão sobre competências implica uma tomada de posição sobre: a) o tipo de profissionalismo que se faz referência; b) a relação entre a formação de professores e a política educacional; e, c) a liberdade de ação para que os professores definam sobre o seu ofício e suas próprias competências. As questões apresentadas pelos autores servem como um alerta de como é instável a formação por competências apresentada nas atuais reformas curriculares e nos faz refletir com a pergunta do início deste parágrafo, até que ponto esse movimento retratado nesta seção pretende, a partir das novas pesquisas em torno do novo ofício do professor, organizar uma *ciência da educação*, como já pretenderam os teóricos do eficientismo social.

No próximo capítulo, analisamos o processo de recontextualização das competências na reforma curricular da formação de professores ocorrido no Brasil, identificando não apenas suas características como modelo curricular, mas principalmente as principais influências herdadas dos modelos curriculares apresentados neste capítulo, a partir da análise dos seus documentos oficiais.

CAPÍTULO V

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: análise da reforma curricular brasileira

Neste capítulo, apresentamos a recontextualização (Bernstein, 1996,1998) do conceito de competências na proposta curricular da formação de professores da educação básica, expressa nos seguintes documentos oficiais brasileiros: os Referenciais para a Formação de Professores – MEC/SEF (1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – MEC (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – CNE (2001).

Tendo como foco a concepção das competências, buscamos identificar e analisar, no discurso pedagógico disposto nesses documentos: a) as finalidades sociais apresentadas como argumento da reforma; b) a concepção sobre conhecimento, aprendizagem e avaliação que orientam o conteúdo da formação; e por fim, c) o caráter da formação de professores que está sendo projetado na reforma brasileira.

Consideramos que, no conjunto de questões apontadas acima, podemos reconhecer as orientações teóricas dessa reforma curricular que recontextualiza as competências como um *novo* paradigma. Nesse processo de recontextualização, podemos observar a presença de tradições teóricas, a princípio, consideradas como contraditórias: a psicologia cognitiva na organização curricular e a psicologia comportamental no processo de avaliação, vindo a compor, de forma ambivalente, a metáfora da paleta pedagógica desenvolvida por Bernstein (1998).

Defendemos que, a despeito das tão difundidas mudanças ocorridas no mundo atual, o conceito de competências ao mesmo tempo que conserva tradições curriculares do passado, recria novos sentidos para o uso do conceito no currículo ajustado ao contexto atual. Isso é próprio do princípio da recontextualização do discurso pedagógico, como salientou Bernstein (1996). Assim, podemos verificar propósitos e características desses modelos curriculares atuais presentes nas experiências desenvolvidas no passado, embora com denominações diferentes, resguardadas as características que assumiram em diferentes tempos e espaços. Na constituição do modelo brasileiro, importa-nos destacar o modo como conservam as finalidades e

concepções, vistas nos modelos difundidos no presente e no passado, mas recriados na recontextualização verificada na proposta em discussão.

Antes da análise dos documentos da reforma indicados, consideramos importante apresentarmos, ainda que sucintamente, uma breve caracterização de outros documentos que exerceram importância fundamental na discussão e formulação dos documentos oficiais que serão objetos centrais, por entendermos que a análise deles permite-nos maior aprofundamento sobre o modelo curricular em discussão.

V.1. DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES DA REFORMA

Sabemos que os documentos que utilizamos neste estudo têm cada qual uma história de sua organização e sistematização, como também da atuação dos principais protagonistas nessa elaboração. Não é o objetivo deste estudo pesquisar a respeito de tais questões, embora reconheçamos a importância de traçar uma pequena síntese sobre alguns desses aspectos para a compreensão da importância do processo de recontextualização que faremos a seguir.

Como já foi apresentado no capítulo I, a constituição da reforma curricular da formação dos professores contou com uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificando-se sua produção no período de 1999 a 2001. Entre os documentos que foram produzidos para orientação e disciplinamento de uma legislação sobre a reforma curricular, após a promulgação da LDBEN, destacamos: 1) Edital N° 4/97 MEC/SESU, 2) Referenciais para Formação de Professores (MEC-SEF, 1999), 3) Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical – documento principal (Mello, 1999), 4) Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (MEC-SEF/SEMTEC/SESU, 2000), 5) Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (MEC, 2000), 6) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE, 2001).

Em todos esses documentos, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular. No entanto, analisamos centralmente os Referenciais para a Formação de Professores (1999) – RFP, o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (MEC, 2000) – PECNS e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE, 2001) – DCN, mesmo que venhamos a nos reportar, ainda que sucintamente, a outros documentos citados no parágrafo anterior para uma maior compreensão das questões dos documentos focalizados. Justificamos a escolha dos RFP (1999) e das DCN (2001) porque esses dois documentos aprofundam as razões para as opções feitas pela adoção do currículo por competências na formação docente. Quanto ao PECNS (2000), nos permite analisar o modo como pretendem organizar o conhecimento da formação inicial dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Podemos dizer que o Edital Nº 4/97 foi o documento disparador da discussão do currículo da formação de professores no âmbito do governo federal, assim como de diversas outras áreas de formação. Teve como propósito servir de referência para a organização dos programas de formação das Instituições de Ensino Superior – IES, solicitando-as à apresentação de propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares das respectivas áreas pela Comissões de Especialistas da SESu/Mec, constituídas com esse objetivo. Não estava entre os objetivos das Diretrizes apontados pelo Edital (Mec/SESu, 97), segundo o documento, o estabelecimento de disciplinas e de cargas horárias, de modo a permitir a flexibilidade na construção do currículo e privilegiar a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas.

O Edital 04 (Mec/SESu, 97) também propôs a definição da conceituação sobre as Diretrizes estabelecendo como orientações básicas: 1) perfil desejado do formando; 2) competências e habilidades desejadas; 3) conteúdos curriculares; 4) duração dos cursos; 5) estruturação modular dos cursos; 6) estágios e atividades complementares; 7) conexão com a avaliação institucional. Destacamos, nesse documento, a orientação das competências e habilidades desejadas, dos conteúdos curriculares e da estruturação modular dos cursos que se constituem de fundamental importância para a análise dos outros documentos.

Ainda neste Edital, o discurso pedagógico sobre as competências e habilidades desejadas utiliza o argumento de que, para maior autonomia das IES na definição dos currículos, deve ser substituído o atual sistema de currículos mínimos por outro modelo que proponha as linhas gerais definidoras das competências e habilidades. O fundamento das competências e habilidades na organização curricular disposto no documento é o do *aprender a aprender*:

espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho (Edital Nº 4 Mec/SESu, 97, item 1).

Ao definir essa orientação para a organização curricular, o Edital dispõe que os conteúdos curriculares de caráter básico ou profissional passam a ser selecionados naquilo que têm de essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades. A definição dos conteúdos deve ser orientada pelo mundo do trabalho, tomando em consideração as *necessidades de formação de recursos humanos de cada área do conhecimento* (Edital Nº 4 Mec/SESu, 97, item 1). Assim, se os conteúdos estão subsumidos às competências e habilidades, estas estão submetidas ao mundo do trabalho ou, nas próprias expressões do documento, às *demandas existentes na sociedade* (Edital Nº4). Com esses eixos de organização curricular para as Diretrizes pretende-se a *otimização da estruturação modular dos cursos* permitindo, segundo o Edital, *um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso* (*ibid.*). Também é dito sobre o modelo de estruturação modular que ele permite a diversidade da organização dos cursos de graduação bem como uma integração mais flexível entre eles.

Outro aspecto já destacado por Moreira, Macedo e Lopes (1998) na análise da reforma da formação de professores no ensino superior e sobre o Edital nº 4 (Mec/SESu, 97), diz respeito ao exercício do *controle do Estado via currículo* (:2) a partir do mecanismo da avaliação. Para os autores, essa ação controladora do Estado pode ser vista na orientação básica das Diretrizes em conexão com a avaliação institucional e que essa

preocupação com a avaliação do sistema educacional foi a responsável pela estruturação de um conjunto de modos de pensar e proceder. Em todos eles, o elemento comum era a associação entre a escolarização e o mundo produtivo. (...) responsável por um processo de tecnocratização da educação que reduz seu escopo de atuação à mera instrumentalização profissional do aluno (*op. cit.*: 2).

A Comissão de Especialistas da SESu/Mec, destinada a formular contribuições para o texto das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, produziu muitos documentos sobre o tema que vieram a subsidiar o documento. Na produção dessas contribuições, foram registradas posições divergentes quanto a diferentes

aspectos do documento e que foram encaminhadas em forma de voto em separado por ocasião da conclusão dos trabalhos.

Muitos documentos foram produzidos para servir de base à construção da proposta sobre as Diretrizes, alguns solicitados sobre a forma de parecer, outros produzidos coletivamente por grupo de professores, associações científicas, corporativas e instituições. Entretanto, reconhecemos que o documento: *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical – documento principal*, produzido por Mello (1999), destaca-se sobremaneira entre os demais. Com o objetivo de servir como subsídio para a discussão interna, no âmbito do governo federal e das suas comissões de trabalho, esse documento apresenta as grandes questões da reforma da formação docente. Acreditamos que a grande repercussão do documento deveu-se não apenas ao discurso direto e contundente do texto, mas especialmente pela sua autoria, uma vez que se trata de uma pesquisadora reconhecida na área da formação de professores – a professora Guiomar Namó de Mello, nos últimos anos, importante figura do campo recontextualizador oficial. Essa situação, quando um agente pode ser ao mesmo tempo identificado nos dois campos de recontextualização: pedagógico e oficial, Bernstein (1996) cita como rara de acontecer. Para o autor, na criação, manutenção e mudança do discurso pedagógico oficial faz-se necessário a existência de um *núcleo de funcionários extraídos das agências pedagógicas oficiais* (Bernstein, 1996:276), como é o caso da professora Guiomar Namó de Mello.

Nesse documento, os eixos para a formação de professores são definidos com maior ênfase e clareza, especialmente a defesa do modelo de competências como o *novo* paradigma da educação. Destacamos, em seguida, entre as idéias do documento de Mello (1999), algumas que vieram a se estabilizar nos documentos sobre as Diretrizes Curriculares produzidos no âmbito do campo recontextualizador oficial.

A análise de contexto no documento vai se reportar ao nível geral conjuntural e ao específico, que o próprio documento denomina de concepção de organização pedagógica. Entre as idéias, destacamos: a) nível conjuntural: a existência da economia mundializada, da importância da educação na sociedade do conhecimento, a qualificação dos recursos humanos como condição indispensável para o Brasil adquirir competitividade no quadro de globalização econômica (Mello, 1999); e, b) sobre a concepção de organização pedagógica: flexibilização da gestão pedagógica, descentralização, autonomia escolar e diversidade curricular. Destaca ainda a autora o caráter nacional que as normas legais imprimem nessa etapa, sem contudo deixar de

recomendar *a negociação contínua e a mediação da construção do consenso* (Mello,1999:3), tendo na liderança o MEC. Sobre a reforma da formação de professores, o documento afirma a necessidade de consensuar *o perfil dos professores que a reforma necessita* (:4).

Uma vez consensuado o perfil de professores que a reforma necessita para aterrizar na sala de aula, é urgente levantar o que vem sendo feito que se identifica com esse perfil a fim de aprender com experiências bem sucedidas e ao mesmo tempo rever ou reinventar as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar esses professores (Mello, 1999:4).

Entre as distorções e oportunidades do sistema atual, as idéias difundidas no documento vão levantar aspectos críticos da formação dos professores no campo institucional e curricular. Uma série de críticas é feita à formação do professor desenvolvida pelas Universidades, justificando a idéia da construção de *uma base de conhecimentos gerais que são os conhecimentos que o estudante de magistério deve ter construído durante a sua própria educação básica* (Mello,1999:5). Entre as críticas formuladas pela autora em relação à formação desenvolvida na Universidade, encontramos a existência de um *contexto institucional longínquo da educação básica* (*ibid.*:7), no qual o conhecimento pedagógico é desarticulado do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento do conteúdo não propicia a sua transposição didática³¹ (*ibid.*). O conhecimento da transposição didática para Mello (1999) é *responsável por vincular o conteúdo que corresponderia à teoria, da prática* (:7).

Em sua análise sobre as distorções e oportunidades do sistema atual, Mello apresenta a avaliação dos resultados dos cursos de formação, estejam eles na esfera pública ou privada, como uma questão estratégica para o país. Considerando ainda urgente o investimento *na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes* (*ibid.*:9) que teria como principais objetivos:

1) *apoiar escolas avaliadas e credenciadas com assistência técnica e financeira*; e, 2) *condicionar o exercício do magistério à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes* (:9).

³¹ O conceito de transposição didática é trabalhado com centralidade no documento de Mello (1999). Segundo Chevallard (s/d), esse conceito significa o trabalho de transformação de um objeto a ensinar em objeto de ensino.

Em relação à organização curricular, desde o início do documento, Mello (1999) argumenta em defesa da ênfase das competências sobre as disciplinas, o que para ela permite *amplas possibilidades de organização interdisciplinar* (:6), rompendo *com o modelo disciplinarista que repousa sobre a divisão das licenciaturas no ensino superior* (*ibid.*). Essa compreensão vai corroborar o desenvolvimento da tese de que deve haver outro *locus* para a formação de professores visto que

a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar (*ibid.*:6).

Assim, defende-se uma nova organização institucional para a formação profissional dos docentes, como já apresentamos no capítulo I, para dar forma à concepção curricular sob a orientação das competências, tomando por base as experiências realizadas em países como Uruguai, Chile, Argentina, México e França, destinando à Universidade *a preparação de cientistas, filósofos, mestres de letras, com ênfase na investigação científica* (*ibid.*:6).

A formação de professores deve ser referenciada nas competências e ainda levar em conta a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização e a integração de áreas em projetos de ensino que se apresentam como recomendações nacionais nos diversos documentos da reforma, nos parâmetros e diretrizes curriculares (Mello, 1999).

O conceito de simetria invertida, desenvolvido por Mello no documento, trata de tomar como referência na formação do professor o exercício futuro da sua profissão, organizando os cursos de formação de professores *sob os mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda aplicar na educação básica* (*ibid.*:10). Nessa perspectiva, o objeto da pesquisa *nos cursos de formação docente é o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica* (*ibid.*:12).

O documento também argumenta que o desenvolvimento das competências deve visar *o perfil do profissional denominado reflexivo* (:13):

aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender sua própria ação e explicar porque tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão nesse caso identifica-se com a meta-cognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício (*ibid.*).

Destacamos ainda, que o conjunto de idéias presentes no documento de Mello (1999) conclama pela construção de consensos em torno de uma política nacional para a formação de professores que inclua questões sobre o curso e as condições para o exercício profissional. A construção de consensos, segundo Mello, deve ser alcançada *sobre o currículo e a organização pedagógico-institucional dos cursos de formação e sobre o credenciamento de cursos e/ou certificação de competências* (:19) que implicará a organização de um padrão nacional de desempenho baseado nas competências profissionais. Ao se referir no documento à questão da certificação de competências, Mello se remete, em nota de rodapé, às experiências norte-americanas (National Board of Professional Teaching Standards – NBPTS) e inglesa (Office of Standards in Education – OFSED). Um dos argumentos apresentados para a defesa do sistema de certificação de competências, já em curso na formação profissional, deriva da própria análise do contexto desenvolvido pela autora no documento: *a velocidade da mudança nos processos e formas de organização do trabalho* (Mello,1999:21). Segundo Mello, a aplicação desse sistema na formação de professores permitirá não apenas *aferir a atualização e educação continuada do professor* como também *parametrizar o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do docente* (*ibid.*).

Na próxima seção, verificamos nos documentos analisados, como a reforma curricular brasileira para a formação de professores apresenta influências diversas, como na metáfora da *paleta pedagógica* apresentada por Bernstein (1998). Neles podemos identificar contribuições de diferentes países e de diferentes correntes teóricas. Na organização curricular, assumindo mais as orientações teóricas do construtivismo e apoiando-se na experiência de formação desenvolvida nos países francófonos, especialmente a França, enquanto que na avaliação, o modelo das competências desenvolvido nos documentos apoia-se nas experiências de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, cuja orientação teórica predominante é o comportamentalismo.

V.2. O MODELO CURRICULAR BRASILEIRO DE COMPETÊNCIAS

Registramos que nossa análise sobre esses documentos pôde verificar diferenças em relação ao conjunto deles, como, por exemplo, a de que os Referenciais e

as Diretrizes constituem-se em documentos amplamente divulgados e consolidados, enquanto que o PECNS (2000), apresenta-se como um documento inconcluso³².

Embora apresentem aproximações entre si, cada documento serve a uma finalidade específica. Assim, podemos dizer que os RFP (1999) interessam-se pela organização de idéias em torno do que constitui a formação docente, tal como é concebido em um referencial para qualquer outra profissão. Um referencial é estabelecido por área de formação e comporta o inventário das capacidades; a enumeração das competências que emanam das capacidades; e os critérios de êxito (indicadores de avaliação). Determina as competências mínimas requeridas para atingir o nível buscado. Não pretende ser um programa (Tanguy, 1997). Como já pudemos ver em Tanguy (1997), esse tipo de documento foi amplamente difundido na reforma da formação profissional na França, sendo adotado também para a formação de professores. Segundo Azevedo e Terciotti (2002)

a elaboração do referencial consiste em relacionar cada uma das competências a um conjunto delimitado de problemas e de tarefas e, em seguida, em arrolá-las aos recursos cognitivos (saberes, técnicas, savoir-faire, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão. O referencial escolhido tenta apreender o movimento da profissão, por isso, acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas (2002:8).

Segundo os RFP (1999), um referencial tem como finalidade *provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores* (:15) e ainda deve ser um documento que leve à reflexão das

temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional do professor. É, portanto, uma referência em relação à qual os atores podem se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com as possibilidades e especificidades (ibid.:16).

³² Pelas características do PECNS (2000) entendemos que o documento produzido pelo MEC não conseguiu ser concluído. Uma das razões diz respeito a sua pouca divulgação pelo MEC. O documento não se encontra disponível no site do Ministério. O texto por nós analisado foi recebido no XI Encontro Nacional da Anfope, realizado em agosto/2000 como documento de discussão e trabalho no âmbito da Comissão de Licenciatura do MEC. Como o PECNS é datado de 2000 e as DCN foram aprovadas e divulgadas em 2001 nossa expectativa (que não se confirmou) é que o Projeto fosse divulgado e/ou atualizado em decorrência da aprovação dessas Diretrizes.

É curioso constatar que, embora a reforma na formação docente atinja um contingente expressivo de profissionais da área, considerando as atuações que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, os RFP (1999) não se dirigem a todos eles. Os Referenciais restringem suas análises e orientações aos professores que denominam por multidisciplinares³³, aqueles que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não apresentando, porém, qualquer justificativa para essa escolha. O que não nos impede de acreditar que tal escolha se baseie na possibilidade de um controle maior da formação e do trabalho dos professores que atuam nesse campo de ensino. Também não sabemos se o governo pretende lançar mão de novos Referenciais para a formação de professores que se dirijam, a outras especificidades como o ensino de 5ª a 8ª série, ensino médio, entre outros.

As DCN (2001) dirigem-se à organização da reforma institucional e curricular, apresentando as concepções defendidas para o novo modelo curricular das competências como paradigma da formação docente. Elas também servem para orientar uma série de outras regulamentações a respeito de carga horária, propostas pedagógicas para os cursos, enquanto que o PECNS (2000) seria a forma como se constrói o currículo para a formação inicial dos professores, tendo como base para a seleção e organização curricular as competências e os demais eixos apontados em suas diretrizes curriculares. Há, no entanto, um certo silêncio quanto a esse último documento. Em todas as oportunidades que pudemos buscar as informações a respeito dele, não houve qualquer retorno dos canais destinados a responder pelo MEC, mostrando-se infrutíferas todas as tentativas, o que, entretanto, não nos impede de analisar o documento produzido pelo Ministério.

Todos os documentos escolhidos foram produzidos e posicionados no contexto da reforma. Diversos textos produzidos oriundos de universidades, entidades, sindicalistas, secretarias de educação foram apropriados pelos agentes do CRO. Essa apropriação dos variados textos produziu a idéia de legitimidade em torno da proposta oficial e das mudanças defendidas por ela (Bernstein, 1996). Parte dessa legitimidade é apresentada nos documentos oficiais da reforma curricular da formação de professores marcado pela idéia de uma construção coletiva e participativa dos documentos, como podemos ver nas DCN (2001)

³³ O professor multidisciplinar é responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos relacionados a diversos campos.

como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto de concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior (:6).

Maués (2002) refuta o discurso dos documentos oficiais que apontam para o aproveitamento dos participantes no processo de elaboração desses documentos ao afirmar que não se levou

em consideração as diferentes contribuições apresentadas pelos referidos movimentos, através dos documentos entregues em Audiências Públicas e de debates com as Comissões de Especialistas e os conselheiros e os técnicos do Ministério da Educação (:6).

Constatamos, no entanto, em diversos posicionamentos de entidades como a Anfope, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior – Andes-SN, entre outras, como já apontado no capítulo I, inúmeras críticas que dão conta de uma impossibilidade de aproveitamento do debate naquilo que divergia das orientações presentes no discurso oficial. Freitas (2002) sintetiza bem, na perspectiva de grande parte dos movimentos e entidades, em que resultou o esforço da participação na discussão das Diretrizes.

Apesar de toda a pressão das entidades e fóruns da área para que esse processo de produção das diretrizes se desenvolvesse de forma ampla, articulada e democrática, a existência das regulamentações anteriores no campo da formação acabaram determinando o conteúdo e a forma do debate, restrito ao MEC e ao CNE (:7).

Não podemos desconsiderar no processo de construção das Diretrizes outro documento, originado de um grupo de professores de diversas secretarias do MEC³⁴ (2000), intitulado *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Este documento veio a estabelecer as orientações que foram parcialmente modificadas pelo CNE por ocasião da discussão e deliberação das Diretrizes aprovadas pelo CNE em 2001.

³⁴ O Grupo de Trabalho composto pelas diversas secretarias era assim representado: pela coordenação geral o Secretário de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, Ruy Leite Berger Filho, e ainda Guiomar Namó de Mello (coordenadora) e Maria Beatriz Gomes da Silva. A Secretaria de Educação Fundamental – SEF representada por Célia Maria Carolino Pires e Neide Marisa Rodrigues Nogueira e a Secretaria de Ensino Superior – SESU representada por Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins.

Concordarmos com a crítica de Freitas (2002) de que o debate na sua forma e conteúdo se restringiu ao campo oficial, como podemos verificar na sistemática adotada para a análise da proposta oriunda do MEC, com a designação por parte do CNE de uma Comissão Bicameral. Nessa Comissão, a representação da Câmara de Educação Básica era composta dos seguintes conselheiros: Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélcio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira e a representação da Câmara de Educação Superior composta por: Éfrem Maranhão, Eunice Durham, Silke Weber e José Carlos de Almeida. Este último apenas por três meses quando em outubro de 2000, pediu desligamento. Essa Comissão foi responsável pela elaboração da Proposta submetida à apreciação e deliberação do CNE que veio a se constituir nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), ora em discussão. Na formulação da Proposta do CNE para as DCN, a Comissão Bicameral trabalhou com representantes do MEC e integrantes do Grupo de Trabalho que redigiram a Proposta para o MEC. A presença da professora Guiomar Namó de Mello no Grupo de Trabalho do MEC e na Comissão Bicameral do CNE não nos deixa dúvidas quanto a intensa presença do campo recontextualizador oficial na produção dessa Proposta e nos faz compreender o porquê das grandes semelhanças entre os documentos produzidos em 2000 (MEC) e 2001 (CNE), com o documento produzido por Mello (1999) *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical – documento principal*, que já apresentamos na seção anterior.

Destacadas essas considerações a respeito dos documentos que analisamos mais detidamente, passamos às questões que dizem respeito às concepções que orientam os principais aspectos que, para nós, são de fundamental importância para o entendimento da recontextualização ocorrida com o conceito de competências no currículo da reforma da formação de professores. Os três aspectos que derivam da análise dos documentos oficiais apresentados no início deste capítulo nos permitem refletir sobre as condições em que são produzidos os discursos curriculares apresentados nos documentos. Consideramos não apenas a recontextualização do conceito de competências, foco deste estudo, mas as finalidades sociais que conduzem à reforma curricular e as perspectivas que se apresentam para a formação do professor, ou a consequência pedagogizadora da reforma na formação docente.

V.2.1. FINALIDADES SOCIAIS NOS DISCURSOS DA REFORMA

No discurso da reforma curricular para a formação de professores tem sido apresentada, de forma recorrente, a necessidade de um *novo* paradigma para a educação, capaz de operar as mudanças preconizadas nos documentos oficiais de âmbito nacional e internacional. Para nós, a compreensão do que se defende na reforma torna-se mais clara analisando-se as finalidades sociais dispostas no discurso pedagógico dos documentos oficiais. Entendemos assim que a identificação e a análise das finalidades sociais que se apresentam nesses discursos da reforma são de fundamental importância neste estudo sobre a adoção das competências como o paradigma orientador do *novo* ensino e da *nova* formação de professores. Dessa forma, interessa-nos fazer neste trabalho uma análise, ainda que breve, das finalidades sociais de âmbito geral – de caráter contextual que motivam a reforma da formação docente sob a orientação das competências, assim como as finalidades sociais que são indicadas no discurso da reforma para a escola e o professor.

Nos RFP (1999) e nas DCN (2001) encontramos os fundamentos que justificam as finalidades sociais defendidas para a reforma da formação de professores, entre os quais, o de que a sociedade brasileira deve ajustar-se à sociedade do conhecimento e às transformações que vêm se apresentando no mundo globalizado, indicando que essas mudanças têm trazido implicações no âmbito da convivência social, da organização do trabalho e no exercício da cidadania. Concordamos com Macedo (2002) sobre a existência, no discurso da reforma da formação de professores, de dois aspectos considerados pela autora como *cruciais do discurso contemporâneo – os processos de legitimação do saber e as formas de produção do capitalismo avançado* (Macedo, 2002:130), como podemos ver adiante.

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos de cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (DCN, 2001:3-4).

A associação entre o desenvolvimento da democracia e da economia sustentada na citação acima já foi destacada por Macedo (2000, 2002) em análises sobre as finalidades sociais defendidas nas DCN (2000, 2001). Embora Macedo (2000,2002)

tenha se dedicado às análises da reforma da formação docente nas DCN, não vemos descontinuidades entre esse documento e os Referenciais, que também visam orientar o discurso da formação profissional dos professores, por verificarmos no seu discurso sobre as finalidades a mesma orientação.

Outra significativa análise contextual apresentada na argumentação da reforma da formação docente podemos ver abaixo. Nela encontramos um discurso ambíguo, ora de reprovação da ordem mundial que se apresenta para as diferentes nações contribuindo *para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos* (RFP,1999:23), ora o de adaptação a essa nova ordem, estabelecendo na escola o espaço para o desenvolvimento de *novas aprendizagens* capazes de acompanhar o intenso processo de *transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada* (*ibid.*).

Vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias e materiais no processo produtivo – fenômenos que, ainda que em níveis diferenciados, influenciam de forma determinante a conjuntura de todos os países do mundo. A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência...–, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Assim, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas (RFP, 1999:23).

Nesses dois documentos, se constrói a idéia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade, ajustada ao mercado produtivo, assim como foi desenvolvido pelos eficientistas sociais no século passado. A complexa conjuntura que se apresenta tanto nos RFP (1999) como nas DCN (2001:9) indica para a escola *novas tarefas*, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos *desafios* apresentados pelos documentos. Nesse aspecto, não há um debate em torno do que a sociedade brasileira deseja a respeito dessas finalidades, aspecto também criticado por Macedo (2000), assumindo os documentos oficiais a idéia de um consenso que não foi estabelecido. Neles há ainda uma defesa do papel fundamental da reforma curricular realizada no Brasil, em todos os âmbitos da educação, para o *desenvolvimento das*

peças e da sociedade assim como para *favorecer as transformações sociais necessárias* (DCN, 2001:8), sem indicar, contudo, em que direção essas transformações sociais devem apontar.

O discurso apresentado nos documentos não problematiza acerca do conceito de globalização e de tecnologia, especialmente as da informação. Podemos ver ainda ser apresentado o conceito de democracia associado aos dois anteriores e, a partir desses conceitos constrói-se a idéia da escola voltada ao mundo do trabalho, no qual

um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra e da mão-de-obra (DCN, 2001:9).

Outra idéia defendida pelos documentos é o do *aprender a aprender*, desenvolvido pelo Relatório Delors³⁵ (2001). Conforme as DCN (2001), o processo de *transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada* (:9), exigem das pessoas novas aprendizagens que não podem se reduzir ao processo de sua formação inicial, ressaltando dessa forma a aprendizagem ao longo da vida. Dentro desse quadro de intensa transformação, apresentado pelos documentos, há o reforço da tese da flexibilidade do ensino, diante da dinâmica da produção do conhecimento e da sua utilização do contexto, social, econômico e político. É nesse quadro que se justifica a formação docente sob novas bases, como podemos ver a seguir:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (DCN, 2001:10-1).

³⁵ Esta dissertação dedicou-se à análise do Relatório Delors (2001) em dois momentos distintos: no capítulo I ao apresentar as influências internacionais que orientaram a reforma curricular da formação de professores, e no capítulo III ao desenvolver a analogia entre os quatro pilares da educação, apresentados no Relatório Delors com as competências.

Como podemos verificar na citação acima, embora se arrole uma lista de mudanças a serem praticadas no âmbito da reforma da formação docente, do aspecto institucional ao curricular, destaca-se a construção das competências como o novo paradigma capaz de ajustar a educação às novas exigências do mundo. Esse paradigma é defendido nas reformas de outros níveis e modalidades de ensino, além da formação de professores, como por exemplo na formação profissional como já pudemos ver neste estudo³⁶ (Lopes, 2001; Macedo, 2002). Verificamos, assim, a defesa da modalidade curricular das competências como um movimento capaz de responder, nas atuais proposições brasileiras, às finalidades sociais que se apresentam nos documentos curriculares.

Quando os documentos focalizam a necessidade de mudança da educação escolar para buscar sintonia com as transformações que estão se processando no mundo, voltam-se à análise do papel do professor como responsável pela efetivação da reforma curricular geral. Nos Referenciais, o discurso apresentado se pauta em *levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo* (RFP, 1999:67). Tal perspectiva se aproxima do discurso do Relatório Delors (2001), no qual afirma que *sem a participação ativa dos professores*, não há reforma bem sucedida.

Nos documentos, podemos observar algumas das finalidades sociais já conhecidas e outras, resultantes de um contexto diferente, conservando-se assim ao mesmo tempo elementos de tradição e renovação. Como exemplo de elementos de tradição, podemos citar a já conhecida preocupação de a escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, como já vimos na eficiência social. Como elementos de renovação destacamos o de uma escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, ONG, etc.). Mas, qual seria, de fato a função social defendida pelos documentos e justificadora da reforma na formação docente? Em alguns trechos dos documentos podemos verificar a posição adotada em torno das finalidades sociais que são defendidas para a escola na reforma.

³⁶ Sobre essa questão há diversas referências nos capítulos I e III quando pudemos desenvolver, respectivamente, as questões que envolvem o eixo da reforma curricular da formação de professores nas experiências de diversos países e ainda na adoção do currículo por competências na reforma curricular brasileira nos diversos níveis escolares.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. (DCN, 2001:9).

Podemos verificar o eixo da democratização como forte componente de formação capaz não apenas de construir cidadania *consciente e ativa* (como se fosse possível a existência de uma cidadania inconsciente e inativa) dos alunos, como permitir que eles – a partir da base escolar – possam integrar-se na vida produtiva e sócio-política. A finalidade da escola passa a ser então a de preparar os sujeitos para *o trabalho e a vida*. Embora não discordemos desse aspecto, não podemos deixar de registrar que o peso dado à instituição escolar para o alcance desse desempenho é extremamente acentuado, ainda mais quando não se apresenta de forma consistente de que modo se dará a integração. Na formação para o trabalho há que se refletir sobre como se dará a integração, se na vida produtiva tal como ela se apresenta ou visando a construção de uma nova forma de organização do trabalho e da sociedade.

A educação escolar, nessa perspectiva, assume a finalidade de formação que não pretende se restringir ao desenvolvimento cognitivo, à instrução. Segundo os RFP (1999), o novo contexto sinaliza como objetivo para a educação *o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano (ibid.:54)*, justificando assim a adoção do paradigma das competências no ensino, como podemos ver abaixo:

Uma educação que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir. A reflexão que a comunidade educacional tem acumulado nos últimos anos indica que, para uma formação desse tipo, a escola deve garantir, a crianças e jovens, aprendizagens bastante diversificadas. Deve-lhes garantir a possibilidade de, ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades (RFP, 1999:24).

A perspectiva democrática da educação escolar, defendida nos documentos, se torna possível quando a escola cria *condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades (RFP,1999:24)* e as aprendizagens necessárias *para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas – condições para o exercício da cidadania (RFP,1999:24)*. A substituição de conhecimento por capacidades, como objetivos da educação, demonstra o quanto ela vem se ajustando às mudanças que vêm

sendo operadas no mundo do trabalho. Outro aspecto que também podemos registrar, dentro da perspectiva que se coloca hoje para a formação de trabalhadores, é o da amplitude e diversidade das relações sociais nas quais os indivíduos venham a se deparar – surgindo a partir desse pressuposto a necessidade de uma formação flexível, baseada nas competências que estão voltadas às capacidades a serem desenvolvidas, adaptadas às necessidades que se apresentam no mundo do trabalho e na sociedade.

Nesse quadro de proposição de uma nova *educação escolar*, *um novo papel de professor está sendo gestado*, como afirmado nos Referenciais (1999:16). Nos documentos, a reforma é apresentada como inexorável ao ser dito que a discussão em torno da educação e da sua função social, assim como sobre o trabalho do professor, vem sendo debatida pelos profissionais da educação assim como de muitos outros setores (*ibid.*). Esses debates têm se intensificado e contribuindo para a formação da opinião pública em torno da reforma por ocuparem a mídia, que *tem um enorme poder acelerador de mudanças quando convencida de que elas são, de fato, necessárias* (RFP, 1999:30). Embora os Referenciais se utilizem da expressão *debate* na mídia, o espaço destinado à reforma tem sido maior para sua divulgação e afirmação por parte dos governo como um processo necessário e bem sucedido. Desse modo, como os próprios documentos afirmam, surge uma demanda social pela discussão do trabalho profissional do professor.

Outro aspecto da atual reforma da formação de professores tem como pretensão realizar *um desafio de proporções consideráveis* para um curto espaço de tempo – o de *consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional* (RFP, 1999:45), alterando de fato *o modelo de professor* (*ibid.*). Essa visão, assim como a que busca estabelecer relações entre desempenho do professor e do aluno, já desenvolvido no capítulo IV foi, por longos anos, defendida na formação docente orientada pelas competências ou pela performance, sob o enfoque da eficiência social. Buscamos nessa seção apresentar, ainda que sucintamente, as análises que fundamentam nos dois documentos oficiais os *interesses que dão suporte aos valores educacionais por ela propagados* (Macedo, 2000: 8) para que possamos nas demais seções desse capítulo compreender melhor o que de fato vem sendo modificado e para quais questões a reforma da formação de professores está apontando.

V.2.2. A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS ORIENTANDO O CONHECIMENTO, A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao assumir a defesa do paradigma das competências no currículo para a formação de professores da educação básica, os documentos oficiais adotam o discurso de que elas visam instituir no curso o caráter profissional dessa formação, necessário ao atual contexto. Esse contexto apresentado pelos diversos documentos oficiais, marcado por acentuadas mudanças no processo produtivo, toma o desenvolvimento das competências como *princípio para a atividade profissional* (DCN,2001:39), desenvolvendo no professor a *capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta* (DCN, 2001:48). Ressalta-se como atributos do currículo por competências, de grande importância para a educação no contexto apresentado: a flexibilidade, a superação da fragmentação do conhecimento e o *aprender a aprender*.

O desenvolvimento das competências como princípio para a atividade profissional defendido nos documentos visa à aprendizagem de um *conhecimento útil* para o exercício da atividade profissional colocando o *foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional* (DCN, 2001:39). Outro argumento presente nos documentos sobre o currículo por competências aproxima o conhecimento do sujeito, construindo a idéia de que as competências permitem a mobilização de um conhecimento contextualizado, prático e voltado para a formação do profissional, no caso do nosso estudo, do professor.

Um conceito, ou uma teoria, é um discurso que já foi produzido, é um conhecimento sobre algo que se traduz num texto escrito, que se “põe” num livro e que pode ser aprendido por meio de leitura e reflexão. Já as competências, por se tratar de procedimentos, de atuação, só existem em situações concretas e não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para desenvolver competências é necessário atuar em situações concretas e efetivar determinadas práticas. Trata-se de aprender a agir e a refletir sobre o contexto situacional em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos (RFP,1999: 103).

Podemos ver na citação acima como o discurso das competências cria uma dicotomia entre teoria e prática, caracterizando a educação sem a orientação por competências distanciada do contexto e dos sujeitos envolvidos na atuação e, portanto,

como *muito abstrata, muito distante do trabalho, muito narcisista* (Bernstein, 1996: 215) O discurso dos documentos oficiais defende uma educação vocacionalizada, voltada para o treinamento projetado das ocupações, *mais dependente das necessidades do campo econômico e mais dirigida pelos princípios derivados desse campo* (*ibid.*). Nos documentos oficiais, as situações concretas encontram correspondência com as finalidades educacionais anteriormente discutidas por dirigir seu foco ao contexto do mundo produtivo, acarretando uma redução no sentido da educação.

O discurso pedagógico dos documentos oficiais sustenta o desenvolvimento das competências como mecanismo curricular para a mobilização do conhecimento em ação – o saber prático e a profissionalização do professor como um processo constante de formação – o *aprender a aprender*. Embora destaque o conhecimento prático do professor, ou experiencial, este não pode ser confundido nem substituído pelo conhecimento construído *sobre* a experiência. A concepção de conhecimento experiencial defendido pelos documentos se destaca por ser construído “ *na*” *experiência articulado a uma reflexão sistemática sobre ela* (RFP, 1999:102). Defendendo assim, a fundamental vinculação entre a instituição formadora e o sistema de ensino, que será o campo de atuação profissional.

Nos documentos, também há o reconhecimento de outros conhecimentos necessários no processo de formação docente, ressaltando que todos eles, para comporem o currículo da formação, devem apresentar sua dimensão prática. Destacamos assim, que a prática é elemento fundamental para a seleção dos conteúdos da formação docente. Quanto à definição dos conteúdos, segundo os RFP (1999), deverá ser pautada no que vier a contribuir para o *fazer melhor* (RFP,1999:86), do ponto de vista profissional.

Defendendo um novo enfoque curricular, capaz de contemplar todos os âmbitos de conhecimento profissional, favorecendo o desenvolvimento das competências profissionais, os documentos abrem o debate sobre alternativas ao currículo disciplinar. Apresentando diversas estratégias para o desenvolvimento curricular por áreas, eixos estruturantes, núcleos temáticos e até mesmo por disciplinas, os RFP (1999) atribuem o caráter de integração curricular e de flexibilidade às competências na organização do conhecimento da formação docente. O modo integrado na constituição de competências comuns visa manter como referência na formação a atuação profissional, preservando-se as especificidades das etapas em que a docência ocorre. A flexibilidade do currículo por competências pretende considerar e respeitar *as*

diferenças de percurso (RFP, 1999: 107) na formação de cada professor. Essa flexibilidade, também presente nos currículos disciplinares, no currículo por competências atende a uma nova forma de organização do conhecimento e das denominadas ações de formação voltadas à modularização do ensino, ao *aprender a aprender*, demonstrando o caráter individualizante das competências. A adoção das competências no currículo da formação visa, portanto, *que se organize o processo de ensino e aprendizagem em função delas* (RFP, 1999: 111), exigindo uma outra lógica para o curso que parte da idéia de perfil profissional projetado.

Parafraseando Goodson (1999), *as disciplinas são o ingrediente crítico* (:115) dos documentos da reforma curricular brasileira. A ela é atribuído *o arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento dentro da nossa sociedade* (*ibid.*). Refutando a crítica de que estaria negando a importância da formação disciplinar na formação de professores, as DCN (2001) argumentam que no currículo por competências os saberes disciplinares passam a ser situados no conjunto do conhecimento escolar, mudando no discurso curricular o *lugar* que ocupa a disciplina e o *uso* que dela é feito, ou a finalidade que a ela é atribuída.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados (RFP, 1999:112).

A importância das disciplinas no currículo por competências não pode ser negada por várias razões. Entre elas, a de que as competências não possuem conteúdo próprio (Jones & Moore, 1993) e, portanto, *as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas* (Lopes, 2001: 7), normalmente articulados entre si segundo as exigências das situações concretas (contextuais de aplicação). Lopes (2001) adverte sobre a possibilidade de encontrarmos competências que se associam a disciplinas sem, no entanto, dependerem de um conteúdo disciplinar. É o caso das competências do tipo genéricas, marcadas pela descontextualização e demonstradas por desempenho. Elas podem se relacionar com uma ou mais disciplinas (Macedo, 2002). Nas DCN (2001) as competências listadas nos seis grupos de demandas para a formação de professores se remetem ao que Macedo (2002) denomina de *capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta* (:123), distanciando-se do âmbito disciplinar. Já no PECNS (2000), todas as competências listadas por

disciplinas³⁷ são relacionadas aos respectivos conteúdos. Também identificamos em cada disciplina contida no PECNS todos os grupos que integram as listagens de competências apresentadas nas DCN (2001: 40-3) e suas respectivas habilidades.

Embora recusem a organização disciplinar do currículo e ainda defendam novas estratégias de desenvolvimento curricular, os documentos oficiais não abrem mão dos *cursos com tempos previamente limitados e um programa pré-definido* (RFP, 1999: 112), recomendando, como uma necessidade, a instituição de *tempos e espaços curriculares diferenciados* (RFP, 1999: 112-3). Isso indica um modelo curricular do tipo misto. Nesse modelo curricular conviveriam dois tipos distintos de modelos, de certo modo ambivalentes entre si, conforme analisado por Bernstein (1998) – o primeiro, característico de atuação e o segundo de competência, caracterizados mais detalhadamente no capítulo II deste estudo. Ainda sobre a essa mescla de modelos traduzidos por Bernstein (1998) na metáfora da *paleta pedagógica*, destacamos no discurso do documento o uso da palavra *diferença* no lugar de *diversidade*. A primeira denota a falta, a ausência de algo que deveria existir no sujeito enquanto a segunda denota algo que é próprio dele, mas se distingue dos demais. A *diferença* é mais presente nos modelos de atuação, enquanto que a *diversidade* é encontrada nos modelos de competência (Bernstein, 1998). Consideradas essas contradições presentes nos RFP (1999) e nas DCN (2001) em relação à orientação curricular verificamos no Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – PECNS (2000), uma tentativa de superação que parece não ter se concretizado.

Nesse Projeto, o conhecimento dos objetos de ensino é apresentado a partir da contribuição de cada disciplina organizada em três partes comuns: 1) o que é o conteúdo; 2) quais as demandas para a formação inicial (onde se listam as competências) e, por último, 3) a listagem dos conteúdos essenciais. A partir daí as disciplinas diferentemente desenvolvem o que seria a transposição didática, transformando os objetos do *conhecimento em objetos de ensino* (DCN, 2001:54). Associando os conteúdos à *perspectiva de sua didática e a seus fundamentos* (DCN, 2001:38). Outro aspecto importante é como cada uma delas inserem as didáticas e os fundamentos nos conteúdos curriculares. Para exemplo citamos em

³⁷ Encontramos as competências listadas em *Demandas para a formação inicial de professores e definição de objetivos*, segundo item comum a todos os conteúdos disciplinares dispostos no PECNS (2000). Essas demandas estão relacionadas aos seis grupos de competências que integram as DCN (2001:40-3), apresentados nesta seção.

- *Ciências Naturais: A problematização como estratégia de trabalho* (:14);
- *Matemática: Recursos e instrumentos para avaliar o desempenho* (:11);
- *Geografia: As políticas públicas educacionais* (:20).

Acentuamos o caráter de aplicação que predomina nos conteúdos de fundamentos nos documentos oficiais. Essa análise parte da constatação de não ter sido produzido, à semelhança do ocorrido em relação aos conteúdos objetos do conhecimentos da educação básica, a produção do mesmo documento para os fundamentos: *psicológicos, sociais e culturais da educação escolar* (DCN, 2001: 52). Tal fato reforça a hipótese de que eles podem estar incluídos nas disciplinas – ou outra forma de organização do conhecimento –, sendo acionados nas competências relacionadas aos diversos fundamentos educacionais, como tentativa de superação da divisão dos conhecimentos práticos e pedagógicos como de responsabilidade, respectivamente dos especialistas por área de conhecimento e dos pedagogos.

Na constituição da matriz curricular as DCN (2001) defendem as competências para a seleção e ordenação dos *conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem, como a alocação de tempos e espaços* (DCN,2001:50). Assim, as competências necessárias para a formação do professor da educação básica são organizadas nas DCN em seis grupos referentes: 1) ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; 2) à compreensão do papel social da escola; 3) ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; 4) ao domínio do conhecimento pedagógico; 5) ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, 6) ao gerenciamento do próprio desenvolvimento pessoal.

Lopes (2001) e Macedo (2002) defendem que as competências surgem nos currículos da educação básica e profissional para instituir uma nova organização curricular, na qual o *como desenvolver o ensino* pretende ser a questão central. Nas DCN (2001), aprender a ser professor requer a ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência, pois *saber – e aprender – um conceito, uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho* (DCN,2001: 48). Destacando-se uma concepção de aprendizagem orientada, predominantemente, sob a base construtivista e apresentando um forte componente de contextualização. Como as

competências se aplicam no contexto, na experiência, o componente contextualização encontra-se associado nos documentos oficiais ao conhecimento da prática profissional.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola (DCN, 2001:30).

Essa concepção também defende a idéia de *repensar a perspectiva metodológica* (DCN, 2001:31), considerada como de grande importância para garantir: a) a articulação entre conteúdo e método; b) uma aprendizagem significativa, e c) o êxito das propostas de formação, pois *é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências* (DCN, 2001:32). As DCN indicam ainda que as competências propiciam *situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos* (DCN, 2001:31), possibilitando *a interação dos diferentes conhecimentos (ibid.)* de forma integrada em áreas ou disciplinas. Aqui, *diferentes conhecimentos* são aqueles que sustentam a formação profissional, já elencados nesta seção. Podemos verificar que a idéia de conhecimento especializado se precariza com essa organização. Assim, no discurso dos documentos, adota-se a perspectiva de secundarização das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem voltados à atuação profissional do professor. Tal perspectiva é apresentada nos RFP (1999) ao se defender a ruptura com o que denominam como *lógica convencional, que parte das disciplinas para definir os conteúdos da formação, e substituí-la por outra*, (RFP,1999 :87) cujo referencial passa a ser a atuação profissional indicadora daquilo que deve ser demandado das disciplinas.

Outro aspecto da aprendizagem desenvolvido nos documentos oficiais diz respeito ao conceito de *simetria invertida*, apresentado inicialmente por Mello (1999) e desenvolvido nas DCN (2001). Ele sustenta que a formação do professor se realize por aprendizagens que o faça experimentar *as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas* (DCN, 2001:30), indicando entre elas a *postura investigativa* como

instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem da formação (DCN,2001:35), os procedimentos de observação e reflexão e o uso das tecnologias da informação – como computador e vídeo, narrativas orais e escritas de professores e produções dos alunos, de situações simuladas, estudo de casos (DCN,2001:56). O conceito de simetria invertida defende também para a formação a interação com profissionais experientes para que possa ser garantida *a contribuição dos profissionais iguais ao que ele será* (RFP, 1999:67).

A relação entre competências e avaliação na reforma curricular da formação profissional dos professores se apresenta como de fundamental importância, não apenas para que os professores aprendam a se utilizar de tal instrumento, reconhecendo a importância do seu uso na educação escolar, assim como para regular o processo de formação e o próprio exercício do magistério, como veremos na próxima seção. A ênfase da aprendizagem sobre a avaliação na formação docente proposta é para que o professor não se detenha a *saber por que deve avaliar de modo diferente do que faz, mas como fazer isso* (RFP, 1999:99). Uma concepção da avaliação pode ser sintetizada na citação abaixo

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes (DCN, 2001:49).

Nos RFP (1999), atribui-se às competências o *status de objetivos de formação* (:82), procurando no mesmo texto distinguir-se do modelo de currículo por objetivos ao afirmar que as competências não são metas quantificáveis nem individuais. Entretanto, ao se desenvolver a avaliação como processo fundamental na formação por competências do profissional docente, as questões sobre quantificação e individualização passam a se colocar, no mínimo, como problemáticas. Considerando a complexidade de *avaliar as competências no processo de formação* (DCN, 2001:33), o documento distingue dois tipos de competências a serem avaliadas: as do trabalho coletivo e as individuais. Mesmo reconhecendo as dificuldades para avaliação das competências profissionais, os documentos indicam diversos instrumentos adequados para responder a essa complexidade³⁸. Os chamados instrumentos são na verdade atividades que visam o desenvolvimento de desempenhos.

³⁸ Entre as alternativas apresentadas pelos documentos oficiais RFP (1999:117-8) e DCN (2001:33) para dar conta da complexidade do processo de avaliação listamos as seguintes: elaboração de uma rotina de

A orientação de prover as necessidades dos diversos professores, atendendo às diferenças no desenvolvimento do currículo da formação, não segue a mesma direção no processo de avaliação. Podemos verificar nos documentos, ao fazerem referência ao processo de avaliação de competências, que o mesmo deve se utilizar de instrumentos de avaliação que possam cumprir com a finalidade de *diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos* (RFP,1999:118).

(...) o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto – uma coisa é ter conhecimentos sobre determinado tema, outra muito diferente, é saber usar o conhecimento. O que se deve avaliar principalmente é a capacidade do professor pôr em uso o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola (ibid.).

A avaliação pretende ser um aspecto de importante destaque na reforma da formação de professores, mantendo assim correspondência com o conjunto de políticas educacionais já implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve apoiar-se em indicadores obtidos do desenvolvimento de competências obtidas pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, e pelos diferentes tipos de produção do aluno (DCN,2001: 39).

O espaço destinado à avaliação na reforma curricular é, de fato, merecedor de nossa atenção. Embora os documentos defendam seu uso diversificado em procedimentos e processos, assim como sua periodicidade e sistematização, a questão que está colocada é a da articulação entre conhecimentos e desempenho, ou a *capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas no exercício de suas funções e em situação contextualizada* (RFP, 1999:145). A avaliação baseada em desempenho, denominada pelos documentos como avaliação da atuação, acaba por referir-se mais ao

trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; participação em atividades de simulação; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

conhecimento experiencial, da prática e acaba por se aproximar das propostas teóricas comportamentais. Como esse é o conhecimento que se pretende destacar na avaliação docente, reconhecemos que a tendência de sua preponderância sobre os demais não seria surpreendente. Visto que não se pretende abrir mão da realização de avaliações nacionais, descontextualizadas, portanto do ambiente de trabalho, mesmo que defendam a sua suposta contextualização em questões formuladas como estudo de caso ou resolução de problemas voltados para atuação prática do professor na escola. Essa estratégia de tomar como referência o próprio trabalho e o conhecimento experiencial para decidir o que deve ser ensinado e avaliado foi defendido por Mager e Beach (1976) ao desenvolver a importância do desempenho para a aprendizagem. Para Mager e Beach (1976), o desempenho mais do que o conteúdo pode ensinar na experiência.

Um dos aspectos que consideramos importante no processo de recontextualização do conceito de competências no currículo da formação profissional do professor, é como busca afirmar o conceito em relação às produções existentes, particularmente no campo da educação. Dessa forma, especialmente os RFP (1999) levantam questões que problematizamos a seguir. Entre as questões colocadas, recusam o behaviorismo como orientação ao afirmarem que ele *se centra nos atributos pessoais de cada professor individualmente* (:61), que segundo o documento acaba por *instituir um modelo único de professor competente* (:62). Contrapondo-se a essa abordagem do uso do conceito na formação docente, afirmam que as competências se definem *em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros* (:61), marcado pela construção coletiva. Não explicitam mais do que essa característica como diferenciadora dos modelos de competências. No entanto, a proposta oficial não recusa a definição de modelo de professor, pois sua intenção é a de formação de perfil profissional para o professor. Embora defenda a construção de um perfil plural, por entender que *há muitas maneiras de ser um bom professor* (*ibid.*), verificamos impossibilidades para esse tipo de perfil. Tal entendimento, encontrará na avaliação centralizada das competências, via sistema nacional de certificação de competências um impasse para se concretizar já que essa avaliação, como os próprios documentos apontam, partem de competências comuns e descontextualizadas.

Buscando se diferenciar das competências desenvolvidas nos currículos no movimento da eficiência social, os RFP (1999) apresentam em defesa do modelo de competências apresentado para a formação profissional do professor na reforma brasileira a síntese abaixo:

as competências profissionais do professor não são aqui entendidas como mera habilidades estanques: são totalidades de difícil composição, e não se deduzem delas etapas cujo percurso a ser percorrido possa ser estabelecido a priori. São construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação, numa dinâmica dialética e contínua, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e de reflexão (op. cit.:110).

Mesmo recusando qualquer tipo de associação com o movimento da eficiência social ou com propostas curriculares baseadas na formação docente por competências ou performance, o repertório de competências aproxima-se muito, especialmente na sua formulação, do modelo de objetivos. Entre as aproximações, citamos a organização de competências de três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais, correspondendo respectivamente aos objetivos cognitivos, psico-motores e afetivos formulado por Bloom a partir de verbos que visam desempenhos que podem vir a ser avaliados de modo mais objetivo.

Afirmamos que, de um modo geral, as competências apresentadas nas DCN (2001) constituem-se em uma listagem de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores em seu processo de formação profissional e ilustram bem o desenvolvimento de desempenhos, como podemos na listagem de algumas delas, a seguir.

Intervir nas situações educativas do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos (domínio do conhecimento pedagógico: 42).

Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade (comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática: 40).

Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos (domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar : 41).

Como já podemos verificar a expressão *desenvolvimento de competências*, ao longo da história do currículo, está associada à atuação em situações concretas ou da experiência profissional e pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes conhecimentos em favor do saber técnico de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência (Apple, 1995). A orientação adotada para a análise dessa noção no currículo da formação de professores encontra concordância com Apple (1995) que afirma que

aquilo que é ensinado é sem a menor dúvida tão importante como a forma de ensinar (:111).

O currículo por competências organizando a reforma profissional do professor, consideradas as finalidades sociais que são apresentadas nos documentos, não pode ser visto de forma isolada daquilo que pretende – formar profissionais do magistério. O tipo de profissional pretendido no discurso da reforma também precisa ser analisado para que se possa entender melhor a recontextualização que está sendo operada nesse âmbito.

V.2.3. O CARÁTER DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROJETADO PELA REFORMA

Consideramos importante a realização de uma análise sobre as perspectivas que se colocam em torno do caráter da formação de professores que está sendo projetado pela reforma a partir dos seus documentos oficiais. Os próprios documentos reconhecem as limitações da legislação em condicionar os requisitos profissionais e a trajetória das profissões, lembrando que *raramente as mudanças prescritas em lei tiveram uma contrapartida imediata na realidade* (RFP,1999: 33), como já constatado no estudo de Maranduba (1981). A despeito dessa análise do próprio documento, verificamos o papel da legislação em *construir sintonia entre a formação inicial de professores* (DCN,2001:5) com a legislação produzida para a educação brasileira, da LDBEN às normas e recomendações para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. Mesmo acreditando que existem possibilidades de transgressões aos modelos de padronização e controle profissional que ora estão sendo apresentados, verificamos que a reforma proposta para a formação de professores da educação básica está marcada por mecanismos de controle do exercício da profissão, via avaliação, que visam muito mais uma padronização do que uma prática voltada para o exercício verdadeiramente criativo e autônomo do magistério. É nesse aspecto que as competências cumprem um papel decisivo no condicionamento, via currículo, daquilo que deverá ser objeto de avaliação do perfil profissional do professor.

Em nossa análise, podemos perceber que o discurso do documento desenvolve a construção do caráter da formação docente, destacando os seguintes aspectos: a) as relações entre o desempenho do professor e do aluno; b) a profissionalização como principal eixo da formação; c) as dimensões do trabalho do professor; d) a construção de

um perfil profissional; e) o papel da legislação na formação docente e, f) o estabelecimento de uma cultura da avaliação. Em todos esses aspectos está presente a avaliação, sendo mais enfatizada como recurso inerente à profissionalização e ao controle da qualidade da educação. Também podemos dizer que as questões que se destacam nos documentos se relacionam preponderantemente ao perfil profissional e à defesa da profissionalização como principal eixo na formação docente.

As expectativas geradas pelo discurso da reforma são de uma completa mudança em tudo o que já foi praticado em torno da formação de professores no Brasil. Embora em alguns momentos o discurso resgate uma série de experiências em que se pautaram para a produção da proposta em tela, ou mesmo ao caráter histórico do magistério, as críticas em torno do modelo categorizado como acadêmico ou tradicional e a busca por um projeto em substituição ao praticado merecem ser analisados.

O discurso do documento justifica que a exigência da formação docente se dê em um *outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente* (RFP,1999:26), e que, no âmbito das políticas públicas para a educação *a formação de professores destaca-se como um tema crucial (ibid.)*, especialmente por viabilizar o sucesso da reforma educacional, como já dito por Mello (1999). Entre as iniciativas para dar conta de tal objetivo encontramos a formação em nível superior. Mesmo sendo explicitado pelo documento que *não é direta a relação entre formação em nível superior, qualidade superior da formação e níveis superiores de profissionalização do magistério* (RFP,1999:42), a alternativa que se aponta para esse nível de formação é que sua formação não se constitua em *elevado academicismo* e que possa ainda gozar de *status equivalente aos demais cursos superiores (ibid.)*. A condição para a qualificação, ou melhor dizendo, a certificação do professor para a atuação na educação básica, passa a ser as competências previstas para os egressos desse nível de ensino, de acordo com o estabelecido pela legislação (LDBEN, diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais de educação básica). Assim, o conteúdo que predomina na sua formação é aquele que deverá desenvolver com seus alunos.

não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento (DCN, 2001:37-8).

Inicia-se desse modo a defesa de que um bom professor resulta em melhor ensino e conseqüentemente alunos melhor preparados, ou de outro modo, uma formação

que *promova o compromisso do professor com as aprendizagens dos seus futuros alunos* (DCN,2001:31). Podemos perceber, porém, no estabelecimento de relações entre desempenho do professor e do aluno um discurso ambíguo. Embora os Referenciais registrem a inconsistência dos estudos sobre a relação entre formação profissional do professor e aprendizagem escolar dos alunos (RFP,1999: 40), o documento aponta para a hipótese de que *a formação de professores*, embora não de forma exclusiva, *é condição sine qua non* para garantir uma *aprendizagem escolar de melhor qualidade* (RFP,1999:41), confundindo o próprio discurso quanto à responsabilidade que cabe ao professor pelo sucesso de seus alunos no desempenho educacional, como podemos ver em seguida.

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (RFP, 1999: 26).

É recorrente nos documentos a afirmação de que a formação do professor, vista de um modo geral como predominantemente tradicional, tem sido responsável pelo *preparo inadequado dos professores* (DCN,2001:4) distanciando-se, segundo o documento, das questões atuais *inerentes à atividade docente* (*ibid.*). Parte dessa afirmação também é confirmada na citação acima que diagnostica a capacidade insuficiente do professor no sucesso da aprendizagem de seus alunos. Como se isso não fosse suficiente, ainda é exigido mais do professor. Não basta que ele esteja preparado para desenvolver nos alunos diversas capacidades além das cognitivas. Exige-se dele que possa desenvolver em seus alunos outras capacidades de cunho pessoal que lhes permitam participação social ajustada às atuais demandas mundiais. A distribuição dessas responsabilidades leva o professor a crer que ele é necessário ao bom funcionamento da escola e determinante para o sucesso do ensino, intensificando o seu trabalho sem, geralmente, a contrapartida de melhores condições materiais e de informação (Dicker & Terigi, 1997a).

A perspectiva da formação do professor na proposta curricular produzida pela reforma brasileira é melhor explicitada nos RFP (1999), embora as DCN (2001) também venham a projetar no discurso de seu documento o modelo que defendem para a formação de professores da educação básica. Atestando como ineficazes os modelos

atuais de formação inicial e continuada, os RFP propõem a necessidade de se *promover transformações radicais tanto nas formas quanto nos conteúdos das práticas que se tornaram tradicionais* (RFP,1999:41). A compreensão de que a mudança no modelo de ensino propriamente dito, no qual estão submetidos alunos e professores, poderá repercutir para a solução da maioria dos problemas educacionais, faz parte do discurso presente na reforma.

Vista como *uma nova forma de compreender e atuar na educação* (RFP, 1999:16), a profissionalização dos professores é defendida como *questão estratégica* (*ibid.*) na reforma da formação docente. Esse processo de profissionalização defendido nos dois documentos pauta-se na organização curricular das competências que, de acordo com as DCN (2001), preparará os professores para o novo cenário educacional, no qual a perspectiva será a *de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida* (DCN, 2001:11). Ainda podemos identificar no modelo brasileiro de profissionalização que se pretende mais do que um novo processo de formação de professores e sim um novo tempo-espço para a formação. Nesse contexto, o próprio professor é responsabilizado pela sua formação permanente, em serviço. Como podemos verificar no documento das Diretrizes (2001), o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, *impondo ao professor o desenvolvimento de disposição para atualização constante* (DCN, 2001:10). Caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional, pois ser profissional segundo os RFP (1999) *implica ser capaz de aprender sempre* (:63).

A profissionalização do professor, entendida como um processo de constante formação, visando atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, apresenta correspondência com os aplicados pelos teóricos da eficiência social que, no início do século defendiam que o currículo *deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos* (Macedo,2001:15). Nos documentos oficiais da reforma curricular ainda podemos ver a defesa de que a formação do professor se desenvolva em estreita vinculação com o exercício profissional. O desafio, apresentado pelas DCN (2001), de tornar a formação de professores uma formação profissional de alto nível sustenta uma concepção mais voltada à técnica cuja ênfase passa a ser a de

proporcionar o *atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica* (DCN, 2001:28). O profissional, portanto, deve possuir mais do que *conhecimentos sobre o seu trabalho* (*ibid.*), deve saber mobilizá-los. Essa capacidade *de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho* (RFP,1999:62) reforça o caráter de adaptação do professor ao contexto já delineado como de permanente mudança, especialmente no mundo do trabalho.

Dessa forma, a defesa do modelo do currículo por competências para a profissionalização guarda semelhanças com a reforma do currículo da educação profissional. Nessa proposta, segundo Serón (1998), há uma estreita relação das competências com as novas formas de organização do trabalho numa economia em crise mundial, estabelecendo um vínculo entre a escolarização e o sistema produtivo. Entre as características marcantes do currículo por competências na formação profissional, podemos registrar o cunho marcadamente individualista na formação do trabalhador e o desenvolvimento privilegiado do conhecimento prático aplicado, o *saber-fazer* (Séron, 1998), embora em diversos momentos os documentos venham a defender o caráter coletivo da formação profissional do professor sob a orientação do currículo por competências.

Mesmo reconhecendo a singularidade do trabalho do professor, a formação defendida pelos RFP (1999) pode ser entendida como um processo de treinamento, no qual mais do que dominar conhecimentos teóricos, importa sobretudo que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática com a máxima de que *isso se aprende a fazer, fazendo* (RFP,1999:62).

Nesses documentos podemos ver sustentada a idéia de construção de perfil profissional do professor, semelhante às propostas que foram desenvolvidas nos anos 1960 e 1970 pelos currículos de formação baseados em competências e performance nos Estados Unidos, mencionadas no capítulo. A idéia de perfil profissional, segundo as DCN (2001) já se apresentam na LDBEN *quando define as incumbências dos professores* (DCN,2001:12), de um modo abrangente, sem limitar-se ao nível de atuação da educação básica, pautando-se mais no que seriam as características gerais da formação do professor. A formação do professor deve ser planejada visando à formação do perfil. Segundo os RFP (1999), deve ter em vista três dimensões: pessoal, profissional e cidadã e ainda buscar *coerência entre o que se faz na formação e o que*

dele se espera como profissional (DCN, 2001:29) – novamente a idéia de treinamento. Contrariamente ao defendido em relação a singularidade do trabalho do professor, a idéia do perfil profissional ganha força com um argumento que busca a padronização, ao buscar no delineamento do perfil de um profissional, *o conjunto de características comuns à maioria, e não a todos* (RFP, 1999:32).

Ao ser desenvolvida a idéia da construção de novas práticas capazes de produzirem um novo perfil profissional do professor é realizada uma crítica sobre *o modelo de professor-aplicador de propostas prontas, (...) se consolidou na década de 70* (RFP, 1999:45). O atual perfil profissional do professor brasileiro apresentado pelos documentos oficiais é bastante desanimador ao elencar as seguintes características de um professor: a) *freqüentemente desatualizado em relação à discussão sobre a educação, à profissão e seu papel social*; b) *escreve e lê pouco*; c) *tem uma enorme dependência do livro didático*; d) *visão utilitária do aperfeiçoamento profissional*, (RFP, 1999: 32) e ainda, e) *desenvolve solitariamente seu trabalho*. Reconhecendo, entretanto, a permanência desse modelo de professor e a sua inadequação para os tempos atuais, indica como desafio colocado para a reforma o de, *em curto espaço de tempo (...) consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional* (RFP, 1999: 45).

Antes de apresentarmos uma síntese do perfil profissional projetado pelos documentos oficiais para o professor é importante deixar claro como a reforma pretende construí-lo. Segundo os RFP (1999), as competências profissionais serão identificadas nas diferentes situações de trabalho que determinarão as competências a serem avaliadas. Esse processo guarda muita semelhança com a análise do trabalho, presente nos modelos de currículo fundamentados na administração científica³⁹. Em síntese, nos documentos o perfil profissional orientado pelas competências pretendido na reforma seria o seguinte

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista

³⁹ No capítulo IV desta dissertação, apresentamos os principais autores e pressupostos presentes na teoria curricular que voltava-se para a idéia de um currículo científico, com fundamentos na Administração Científica de Taylor.

pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor (RFP,1999: 61).

É, no entanto, no desenvolvimento da chamada cultura da avaliação que podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor e o delineamento de como espera ver sendo formado o professor. A cultura da avaliação não se restringe ao processo de formação inicial, prossegue pela formação continuada, difundida pelo lema *aprender a aprender* e ainda serve como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira. Com todos esses atributos, o discurso dos documentos esforça-se em dissociar o caráter punitivo da avaliação, afirmando que ela será útil ao professor que poderá *auto-regular a própria aprendizagem* (DCN,2001:33). No discurso dos documentos, avaliação e responsabilidade caminham juntas no desenvolvimento profissional dos professores e por isso, sugerem a instituição de *processos de avaliação da atuação profissional, capazes de aferir a qualidade efetiva do trabalho do professor* (RFP, 1999: 146) que venham a romper com o instituído, promovendo uma avaliação por mérito e de caráter individualista, contrariando a idéia de desenvolvimento profissional que pautam como essencialmente coletivo.

Atualmente, de modo geral, o empenho dos professores que atuam com responsabilidade e investem no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira não tem sido devidamente considerado. Os critérios mais comumente utilizados para progressão na carreira independem desse empenho: sobrevalorizam a titulação, os certificados e o tempo de serviço, que vale igual para todos, independentemente da qualidade da atuação e do desenvolvimento de competências profissionais (RFP,1999: 141).

Para o desenvolvimento de tal processo de avaliação, os RFP (1999) propõem a formulação de indicadores relacionados às dimensões da atuação profissional do professor tais como: *docência, produção de conhecimentos, desenvolvimento pessoal, participação no projeto educativo da escola e na comunidade social mais ampla* (RFP,1999:146), dimensões que constituem o perfil profissional docente. Predomina dessa forma a diferenciação dos sujeitos no desempenho de seu trabalho com a conseqüente valorização na sua remuneração. Fato que não pretende ser omitido ou mascarado pelo discurso oficial. Tal estratégia inclusive é apontada como permitindo a economia de recursos.

Essas possibilidades significam conquistas pelo empenho pessoal que o professor recebe em determinadas circunstâncias e não sobrecarregam

demais o orçamento público na medida em que não significam mudança de patamar na carreira, nem são incorporados aos salários (RFP, 1999:155).

Voltando à questão da relação entre desempenho do professor e do aluno, a avaliação pretende associar os resultados entre os dois desempenhos, reconhecendo que *a qualidade da aprendizagem dos alunos é um indicador da maior importância, já que é a finalidade última de toda atuação profissional do professor* (RFP, 1999:148). Os exames de avaliação nacional que são dirigidos aos estudantes da educação básica, como o SAEB, o ENEM, provavelmente atenderão ao que os RFP (1999) chamam de avaliação sistemática externa e, segundo o documento, deverão se associar a formalização das avaliações internas à escola.

Outro aspecto que ganha destaque na política de formação de professores e que encontra relação com propostas de reforma da formação profissional é o da criação de um sistema nacional de certificação e recertificação das competências. Embora ainda não esteja consolidado, a tendência de constituição desse sistema coloca a perspectiva de avaliação do conteúdo da aprendizagem e do desempenho do professor como importante eixo de controle do trabalho docente por parte do Estado. Não discordamos do necessário processo de avaliação da aprendizagem ou da instituição educacional, no entanto, verificamos que tais iniciativas, já adotadas nas instituições federais de ensino⁴⁰, visam sobretudo, uma valorização do desempenho docente vinculado prioritariamente a resultados ligados à produtividade e ao desenvolvimento de uma carreira com promoção por mérito, como vem sendo orientado e praticado em diversos países (PREAL, 2000; 2001).

Além das questões já apontadas, incluímos a situação de precarização do trabalho que se apresenta para o professor no início de carreira, considerando o serviço público representado pelo estágio probatório que, mais do que um período de experiência, visa a se constituir em uma segunda fase seletiva. A precarização do trabalho docente tem sido relatada em estudos sobre a reforma de diversos países (Apple, 1995; Whitty *et al*, 1999). Em países como Inglaterra, País de Gales e parte da Austrália, a reforma tem servido *para reduzir o núcleo de docentes fixos e caros e aumentar a mão de obra periférica, mais flexível e barata* (Whitty *et al*, 1999: 94). Não podemos deixar de registrar a possibilidade de substituição do professor por membros

⁴⁰ Gratificação de Estímulo à Docência - GED e Gratificação de Incentivo à Docência - GID, correspondendo, respectivamente à gratificações para os professores da Rede Federal do Ensino Superior e da Rede Federal da Educação Básica.

da comunidade, entre os quais os próprios pais dos alunos (Delors, 2001; Whitty *et al*, 1999), na forma de voluntariado.

Por fim, afirmamos que o modelo de competências na formação profissional de professores atende, de fato, à construção de um novo modelo de professor, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, ao professor. Com a perspectiva desenvolvida pelos documentos oficiais, o caráter que fica projetado é de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

CONCLUSÕES

Durante o desenvolvimento da dissertação, acreditamos estar diante de uma questão desafiadora. Pesquisar as proposições curriculares no período em que estavam sendo gestadas e discutir criticamente o conceito de competências em um contexto desfavorável à crítica dessa proposta. No primeiro caso, sabemos que muitas questões ainda devem vir a ser regulamentadas. Muitos dos documentos ainda são desconhecidos da maior parte dos professores em exercício e dos professores em formação. Em relação ao ambiente de discussão do conceito de competências, a grande repercussão que a ele vem sendo dada como o *novo* paradigma faz-nos desconfiar dessa aceitação aparentemente fácil que vem sendo observada. A publicação de trabalhos que apresentem uma perspectiva crítica é desigual se comparada àqueles que difundem as competências como condição para a revolução da educação para o século XXI. Livros e revistas publicados, cursos, simpósios e seminários⁴¹ destinados aos professores em exercício e em formação como público alvo são algumas das estratégias de divulgação do modelo curricular para a formação dos professores. Há um esforço por disseminar o novo modelo com a suposta crença de que ele atende às expectativas do sistema educacional e dos professores. Atentos a essas questões desenvolvemos nossas conclusões.

No contexto em que realizamos a pesquisa, identificamos um movimento global de circulação de propostas e de experiências de localidades, as mais diversas, que se apresentam no cenário das reformas como subsídio para as proposições dos diferentes países. Esse movimento também ocorre na reforma brasileira e, se algumas vezes não é relatada a experiência dos diversos países em cujo modelo os documentos oficiais se pautam, o conteúdo dos documentos acaba por revelar as similaridades existentes, reinterpretando os discursos que são desenvolvidos em documentos de agências internacionais ou ao serem citadas experiências descontextualizadas de seu desenvolvimento.

A proposta curricular que analisamos nos documentos oficiais recontextualiza diversos discursos na construção do modelo para a formação dos professores. Recontextualizações no âmbito global e local, oficial e pedagógico. Do campo

⁴¹ Com exemplo, podemos citar no campo da publicação, a editora Artmed (Porto Alegre) e na organização de cursos e outros eventos dessa natureza, os promovidos pelo Centro de Estudos da Escola da Vila (São Paulo).

internacional são apropriadas, por exemplo, as recomendações do Relatório Delors que se dirigem a uma discussão ampla do contexto mundial e das iniciativas que devem ser assumidas pelos países frente aos *desafios* do novo século. Mas é importante destacar que a proposta de mudança no quadro educacional está estreitamente vinculada no relatório às questões econômicas que se apresentam no mundo atual associadas à nova forma de produção capitalista.

No movimento de reformas educacionais, registramos que a situação econômica dos diferentes países revela em grande parte um nível de adesão diferenciado às proposições produzidas pelos diversos organismos internacionais. No caso de um país de economia periférica como o Brasil, ocorre a adesão às propostas produzidas pelas agências financiadoras de caráter global. No âmbito dos organismos dirigidos às políticas de países da América Latina nosso país é responsável pela produção e difusão de experiências que podem ser, de algum modo, apropriadas pelos seus pares. Essa adesão não se faz de maneira passiva pois essas propostas são recontextualizadas pelos agentes do campo recontextualizador oficial brasileiro de modo a se adequarem à realidade local do país. Nesse processo, ainda ocorre a associação de diversos discursos para garantir a legitimação e as finalidades em pauta. Sobre esses aspectos consideramos fundamental focalizar nossas conclusões.

Defendemos pois, que o currículo para a formação de professores para os anos iniciais da educação básica se constitui em um modelo de *paleta pedagógica* no qual discursos de variados campos de produção organizam, a partir dessas influências, um novo texto. Como exemplo desse modelo, podemos dizer que a recontextualização ocorrida no currículo brasileiro em torno do conceito de competências, ao mesmo tempo em que proclama alguns dos atributos do modelo pedagógico de competência⁴², contrapõem-se a esses princípios. Ao mesmo tempo que busca o desenvolvimento do indivíduo, do conhecimento pelas interações informais, na vida prática, difunde a necessidade de regulação do indivíduo por meio da avaliação de suas competências e do controle por parte do Estado do conteúdo daquilo que deve ser ensinado nas escolas.

O uso do conceito de competências no discurso global vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o *trabalho* e a *vida*, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa a ser a questão central na educação. Nesse processo, importa que o sujeito se prepare para

⁴² No capítulo II desta dissertação desenvolvemos o modelo pedagógico de competência (Bernstein, 1998).

viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da *empregabilidade* torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter permanente, é o *aprender a aprender*. Destacam-se ainda como elementos desse discurso curricular a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, o desenvolvimento da produtividade visando à eficácia do sistema bem como do trabalho docente. O currículo por competências organizado por módulos de ensino acaba reduzindo o tempo de duração dos cursos de modo a atender os percursos individuais e evitando o excedente de profissionais. Esses aspectos são nitidamente destacados de um contexto empresarial e incorporados à educação. A formação, tendo em vista um futuro posto de trabalho, é atualmente vinculada a um conceito de mundo de trabalho em permanente mudança. Nesse mundo do trabalho, o próprio conceito de posto de trabalho encontra-se reconfigurado e o papel da educação na formação deve visar à acomodação ou adaptação do sujeito.

Os três principais documentos que utilizamos para a análise das propostas curriculares⁴³ nos indicam a força na produção pelo campo recontextualizador oficial do discurso de promoção da reforma sob o paradigma as competências. Embora seja ressaltada a busca de construção de consenso, não podemos confirmá-lo uma vez que reiteradas críticas produzidas por entidades sindicais, científicas e profissionais, além de diversos profissionais e pesquisadores, na maior parte dos casos, não resultaram na mudança do conteúdo e da forma de condução das propostas. A legislação atuou no processo caracterizado pela intensa regulamentação dessa proposta curricular, fortalecendo como idéias principais: o conceito de competências como nuclear na organização curricular, a ênfase no conhecimento da prática, da experiência e a avaliação das competências. Constatamos que a figura da professora Guiomar Namó de Mello, agente do campo recontextualizador oficial, foi de importância crucial para uma maior aceitação e circulação das propostas, especialmente no campo recontextualizador pedagógico, uma vez que ela também é considerada referência na área de formação de professores.

A despeito da polissemia que o conceito de competências possui, é possível identificar o significado que o conceito assume nas propostas curriculares da reforma brasileira. Se o sentido depende do contexto no qual a palavra se insere, é no âmbito dos documentos oficiais que buscamos o significado defendido pelo discurso da reforma da

⁴³ Os Referenciais para a Formação de Professores (1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001).

formação docente brasileira partindo das análises das finalidades sociais, das concepções de conhecimento, de aprendizagem e de avaliação no currículo por competências e na projeção que se constrói para a profissão do professor.

Nas finalidades sociais dispostas nos documentos, a tônica do discurso é de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade, ajustada ao mercado produtivo e, portanto, próximo do que defendiam os eficientistas sociais, embora possamos registrar mudanças no contexto econômico que alteram o caráter da formação profissional. Se, antes da segunda guerra mundial, as propostas curriculares vislumbravam um mercado de trabalho com qualificações definidas, o contexto atual não comporta esse modelo, produzindo finalidades sociais de adaptação a contextos sempre novos onde o sujeito deve se inserir. É para essa instabilidade do mercado que se pretende formar com flexibilidade, produtividade e eficácia professores que possam desenvolver em seus alunos capacidades para adaptação e possível inserção no trabalho.

De um modo geral, o professor ainda é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos seus alunos e do desempenho da escola, dentro dos parâmetros de qualidade apresentados pelos mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos, das instituições escolares e, futuramente do próprio professor. Nesse aspecto, voltamos aos já conhecidos modelos curriculares da eficiência social que apontavam a importância do professor na obtenção de resultados eficazes no ensino e buscavam o controle da sua formação e atuação com fins de atender às expectativas que eram dirigidas pela sociedade, especialmente o sistema econômico.

Focalizamos as competências organizando no currículo as concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem e a avaliação e reconhecemos mais uma vez a recontextualização de tradições curriculares do passado e a mescla de modelos ambivalentes entre si. Verificamos uma linha, fortemente identificada com a psicologia cognitiva desenvolvida por teóricos europeus, na qual se destaca a contribuição de Perrenoud – e outra, identificada com a linha comportamental da psicologia e associada ao modelo curricular desenvolvido pelos teóricos norte-americanos da eficiência social.

A função das competências no currículo consiste em regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado. Elas mobilizam o conhecimento estabelecendo habilidades relacionadas aos respectivos conteúdos. Essas competências derivadas do conhecimento especializado não incorporam o conhecimento construído nas redes sociais cotidianas, privilegiando a competência técnica individualizada e ainda acarretam consequências perversas como o controle do

conhecimento tácito que acaba sendo regulado por instituições e processos estatais. Quem não se credencia no âmbito das agências que regulam o credenciamento das competências está formalmente desabilitado para o trabalho.

Outra questão que se apresenta nos documentos é a de que o surgimento desse *novo* paradigma curricular tenta dar resposta às críticas que vêm sendo formuladas ao modelo curricular baseado nas experiências acadêmicas, desenvolvido especialmente nas universidades. O discurso dos documentos atribui às competências o caráter de contextualização do conhecimento, aspecto de fundamental importância para a formação profissional. Os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas, nessa nova configuração do currículo, como meios para constituição de competências. A concepção de conhecimento que importa no currículo da formação de professores é aquele que serve à prática profissional ou também empregado pelos documentos como conhecimento útil para a profissão. Embora defendam um rompimento com modelos curriculares do tipo disciplinar e também do tipo tradicional não conseguem tal ruptura quando alegam não ter como abrir mão da limitação de tempo e do estabelecimento de cursos pré-definidos. Tais limitações não são compatíveis com os princípios de modelos pedagógicos curriculares baseado na competência cognitiva.

No desenvolvimento profissional do professor, a carreira é pensada com ênfase na individualização dos percursos. Nele, está presente a idéia de formação de perfil profissional que leve em conta os aspectos comuns à maior parte dos docentes, contrariando a perspectiva de atender a singularidade do trabalho do professor. As competências que devem ser desenvolvidas no processo de formação e que servirão para a avaliação no processo de certificação, são baseadas na análise clássica de posto de trabalho, ou análise de tarefas. Nesse processo de profissionalização, a avaliação individualizada para a certificação de competências se realiza segundo uma padronização de competências supostas como da maioria dos professores. Esse modelo de avaliação é compatível com o desenvolvimento de desempenhos da psicologia comportamental, ao contrário da avaliação processual e singular que defendem os documentos. Destacamos ainda que a centralização da avaliação em provas nacionais acarreta também a descontextualização das situações a serem avaliadas do ambiente do trabalho.

Por fim, concluímos que a reforma da formação de professores apresentada nos documentos oficiais contém um potencial que pode vir a se materializar ou não no currículo em ação, praticado especialmente pelos professores na sala de aula e nos

diversos espaços escolares. Pensando em saídas críticas ao aligeiramento da formação do professor a partir do currículo por competências, a resposta pode estar na constituição do projeto institucional organizado localmente pelas respectivas instituições formadoras. Por tudo que dissemos, esse projeto institucional não deve se orientar pelo currículo por competências que entendemos ser limitador da formação dos professores. Nesse aspecto, a formação de professores na universidade é que pode garantir a resistência a essa reforma, considerada a prerrogativa de autonomia que essa instituição possui e o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão de forma indissociável. Alertamos, no entanto, caso não enfatize no currículo o conhecimento prático em uma determinada instituição, como assegurar que ela não será prejudicada na avaliação e no seu financiamento público que, pelas declaradas intenções deve focalizar as questões que envolvem prioritariamente o conhecimento prático aplicado, experiencial? Essa é uma das questões que nossa pesquisa indica como merecedora de aprofundamento. Em que medida a organização de um sistema de avaliação nacional para o credenciamento e credenciamento dos professores baseado nas competências influenciará o modelo curricular baseado no construtivismo, modificando-o? Outras questões também se colocam como novas perspectivas de pesquisas para aprofundamento do problema pesquisado. Entre elas, em que bases tem sido discutido e formulado o perfil do professor para a educação básica? É possível o estabelecimento de um perfil para a profissão do professor? Como as instituições formadoras vêm organizando os currículos, no âmbito local orientados pelas competências?

No desenvolvimento desta dissertação levantamos questões que, por certo, suscitam novas questões para trabalhos futuros. Destacamos a importância de novos estudos sobre os documentos oficiais, os currículos escritos da reforma brasileira que devem continuar sendo objeto de investigação para maior compreensão do processo de produção de políticas curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, R. G. Tecnologia e ensino de ciências: recontextualização no “Novo Ensino Médio”. *Anais do III ENPEC (CD ROM)*. Atibaia: ABRAPEC, nov. 2001.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Ph. *et. al.(org.)*. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.23-32.
- ANDES-SN. *Posição do Andes-SN sobre a versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior*. Documento apresentado em Audiência Pública Nacional do CNE, Brasília –DF, em 23 de abril de 2001.
- ANFOPE. *Documento Final X Encontro Nacional*, Brasília, 2000, 47 p.
- APPLE, M. W. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras* (www.curriculosemfronteiras.org), v.1, nº 1, jan/jun 2001, p. 5-33.
- _____. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, C. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed.Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- _____. *Trabalho docente e Textos: economia política e de relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZEVEDO, H. H. O. de. & TERCIOTTI, A.H. M. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Modelo Pedagógico de Competências. *Anais do XI Endipe (CDROM)*, Goiânia, 2002.
- BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação de professores. In: PERRENOUD, Ph. *et. al.(org.)*. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.37-54.
- BALL, S. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.
- BARRIGA, A. D. *Didáctica y Curriculum*. 14ª ed. México, DF: Ediciones Nuevomar, 1992.

- BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, Ph. *et. al.*(org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 55-64.
- BERGER FILHO, R. *Currículo por Competências*. MEC, 1999. Disponível na internet pelo endereço <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/curricompet.doc>
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madri: Morata, 1998a.
- _____. Novas Contribuições de Basil Bernstein – entrevista concedida à Mercè Espanya e Ramón Flecha. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo:, jan/abr., nº 7, 1998b, p. 82-88.
- _____. *A Estruturação do Discurso Pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL.MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.
- _____. CNE. *Resolução Nº 28 do Conselho Pleno*. Brasília, 2001.
- _____. MEC/SEF/SEMTEC/SESu. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2000.
- _____. MEC. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília, 2000.
- _____. Presidência da República. *Decreto Nº 3554*, Brasília, 2000.
- _____. MEC/SEF. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999.
- _____. CNE. *Resolução Nº 1 do Conselho Pleno*, Brasília, 1999.
- _____. CNE. *Parecer do Conselho Pleno Nº 115*. Brasília, 1999.
- _____. Presidência da República. *Decreto Nº 3276*, Brasília, 1999.
- _____. MEC/SESU. *Edital Nº 4*, Brasília, 1997.
- _____. Lei Nº 9394, de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- _____. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.
- BRÍGIDO, R. V. Certificação e Normalização de Competências: origens, conceitos e práticas. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v.27, nº 1, jan/abr., 2001, p.3-15.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para as crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, Ano XX, nº 68/Especial, dez., 1999, p.126-142.
- CANDAU, V. M. F. Reformas Educacionais Hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p.29-42.

- CARBONNEAU, M. & HÉTU, J.C. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PERRENOUD, Ph. *et. al.*(org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.67-79.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposición didáctica – del saber sabio ao saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, s.d.
- COOPER J. M. La Microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, p.364-371.
- DELANNOY, F. *Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza*. Seminário Internacional Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación, Santiago: Chile, 2001. Disponível na internet pelo endereço: <http://www.mineduc.cl>
- DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.
- DIKER, G. & TERIGI, F. Ejes para el análisis de las políticas de transformación de la formación docente. *Novedades Educativas*.s Buenos Aires. nº 79, julho, 1997a, p.24-5.
- _____. Reforma vs. Transformación en las instituciones de formación docente. *Novedades Educativas*. Buenos Aires. Nº 83, novembro, 1997b, p.32.
- DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein em sociologia da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.67, nº 156, maio/ago,1986, p. 351-366.
- DUARTE, N. *Vygotsky e o "Aprender a Aprender" a crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FONSECA, M. A formação do professor na ótica internacional. (CDRom) *Anais do X Endipe*, Rio de Janeiro, 2000, 9 p.
- FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos

- educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, Ano XX, nº 68/Especial, dez., 1999, p.17-44.
- _____. A pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. *Anais do XI Endipe* (CDROM), Goiânia, 2002.
- GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia*. 8ªed. Madri: Morata, 1995.
- _____. El Profesor y la Formacion del Profesorado In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. *La Enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, p.349-355.
- GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: SILVA, L. H. da (org.). *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p.109-126.
- _____. *Currículo: teoria e história*. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 1995.
- HOUSTON, W. R. *Strategies and Resources for Developing a Competency-Based Teacher Education Program*. New York State Education Department - Division of Teacher Education and Certification & Multi-State Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1972.
- ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L’Orientation Scolaire et Professionnelle. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.) Campinas: Papirus, 1997, p.103-133.
- JONES, L. & MOORE, R. Education, competence, and the control of expertise, *British Journal of the Sociology of Education*. v.14, nº 4, 1993, p.385-397. Traduzido por Silvia Beatriz Figueiras
- KLIEBARD, H. M. Burocracia e Teoria do Currículo. In: MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L. e BASTOS, L. da R. (orgs.) *Currículo: Análise e Debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª ed., 1980, p. 107-126.
- _____. The Development of Certain Key Curriculum Issues in the United States. In: TAYLOR, P. H. & JOHNSON, M. (eds.). *Curriculum Development: a Comparative Study*. Windson, NFR, 1974, p. 169-183.
- LABARCA, G. ¿Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la Cepal*. nº 56, agosto, 1995, p.163-178.

- LOPES, A. R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: Lopes, A. & Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002 a, p.145-176.
- _____. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: Moreira, A.F. & Macedo, E. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002b, p.93-118.
- _____. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001, p.1-20.
- LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F.; CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, Ano XX, nº68/Especial, dez., 1999, p.278-298.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: Lopes, A. & Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.115-143.
- _____. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?, *Teias: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ*, nº 1, jun. RJ: UERJ, 2000, p.7-19.
- MACEDO, L. de. *Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica*. 1999. Disponível na internet pelo endereço <http://upd.cefetsp.br/~eso/competenciashabilidades.html>
- MAGER, R. F. & BEACH Jr., K. M. *O Planejamento do Ensino Profissional*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*. Ano XIX, nº 64, set., 1998, p.13-49.
- MARANDUBA, R. G. B. Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ.FE. 109 p. *Dissertação de Mestrado* (Mestrado em Educação), 1981.
- MAUÉS, O. C. O Modelo de Competências nas Diretrizes Curriculares da Formação do Professor. *Anais do XI Endipe* (CDROM), Goiânia, 2002.
- MELLO, G. N. de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*. (documento principal) versão preliminar para discussão interna. out/nov. mimeo. 21p., 1999.

- MENEZES, L. C. de. (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: NUPES, 1996 (Coleção formação de professores).
- MIRANDA, M. Entrevista. *Boletim da SEMTEC*. Dez., 2000 Disponível na internet pelo endereço <http://www.mec.gov.br/semtec/boletim/num08/entrevista/index.htm>
- MOREIRA, A. F., LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. F. de. *Currículo e Profissionalização docente: reflexões*. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ. FE., 1998, mimeo. 19 p.
- MOREIRA, A. F. & MACEDO, E. F. de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A.F.B.(org.) *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p.11-28.
- MULLER, J. The Well-tempered Learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative Education*. vol. 34, nº 2, 1998, p.177-193.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A.(coord.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1995, p.13-33.
- OLIVA, F. & HENSON, K. T. ¿ Cuales son las Competencias Genericas Esenciales de la Enseñanza? In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, p.357-363.
- OLIVEIRA, D. A. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. *Anais do X Endipe* (CDRom), Rio de Janeiro, 2000.
- PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. *Anais da 24ª Reunião Anual da Anped*, (CDROM). Caxambu, 2001.
- PAQUAY, L. & WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Ph. et. al.(org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 135-158.
- PASSOS, J. M. Paulo Renato: professores não sabem ensinar. *O GLOBO*. Rio de Janeiro, quinta-feira, 20 de julho de 2000 . 2ª ed., O País , p.15.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de Professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERÉZ GÓMEZ, A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(coord). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1995, p.93-114.

- PERRENOUD, Ph. et. al.(org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, Ph. Dez novas competências. *Pátio*. Ano V, nº 17, mai./jul., 2001, p. 8-12.
- _____. *A arte de construir competências*. Entrevista com Philippe Perrenoud. *Nova Escola*, Set., 2000. Disponível na internet pelo endereço: <http://www.novaescola.com.br>
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.
- _____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº12, set./dez.,1999b, p.11-21.
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PINAR, W. F.; REYNOLDS, W.; SLATERY, P. e TAUBMAN, P. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang, 1996.
- POPHAM, W. J. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional: uma nova política sociológica – Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 2ª ed., 1995, p.35-50.
- PREAL. *Formas e Reformas de La Educación*. Series Políticas. Año 3, nº 9, Jun., 2001. Disponível na internet no endereço: [http://www.preal.cl/política 9.pdf](http://www.preal.cl/política%209.pdf)..
- _____. *Formas e Reformas de La Educación*. Serie Mejores Prácticas. Año 2, nº 6, Sep., 2000. Disponível na internet no endereço: <http://www.preal.cl/infor.smp.htm>.
- RAMOS, M. N. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. *Tese de Doutorado*, Faculdade de Educação, UFF, 2001.
- ROPÉ, F. & TANGUY, L. *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: a structuralist approach. *Sociology of Education*. vol. 64 (January), 1991, p.48-63.
- SANTOS, B. de S. (org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

- SANT'ANNA, F. M. *Microensino e Habilidades Técnicas do Professor*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 4ª ed., 1979.
- SCHWARTZMAN, S. *Os grandes temas da educação*. 2001. Disponível na internet pelo endereço <http://www.airbrasil.org.br/Portugues/imprensa/grandestemas.html>
- SCHÖN, D. A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1995, p.51-76.
- SÉRON, A. G. Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. *Caderno de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas, jul/dez, 1998, p.5-29.
- TANGUY, L. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- THERRIEN J. & LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº 74, abr. 2001, p.143-160.
- TYLER, R. W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. 7ª ed. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1981.
- TORRES, R. M. Tendências da Formação Docente nos anos 90. *II Seminário Internacional. Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998.
- WARDE, M. J. Formação docente e a seita dos economistas. *Anais do VIII Endipe*, Florianópolis, 1996, p.7-16.
- WHITTY, G.; POWER, S. e HALPIN, D. Modificar el trabajo de los profesores. In: *La escuela, el estado y el mercado – delegación de poderes y elección en educación*. Madri: Morata, Paideia: Coruña, 1999, p.86-103.