

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO**

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

ORIENTADORA: Prof.ª. MARÍLIA GOUVÊA DE MIRANDA

**Goiânia – GO,
2002**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO**

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

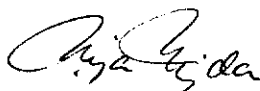
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Brasileira, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marília Gouvêa de Miranda.

Goiânia – GO,
2002

JUCILEI SILVA EVANGELISTA FREIRE

**A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O
PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO**

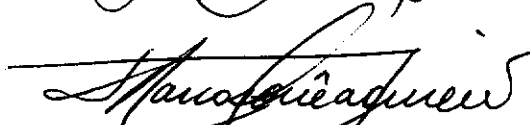
Dissertação defendida e aprovada em 25 de novembro de
2002, pela Banca Examinadora constituída pelos professores.



Profª Drª Marília Gouvêa de Miranda
Presidente da Banca



Profª Drª Marise Nogueira Ramos



Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, *José Evangelista e Maria de Jesus*, que semearam em mim o senso ético e de justiça que me fazem indignar com a injustiça e as desigualdades sociais;

Ao meu esposo, *Carlos*, companheiro de todas as horas, professor que acreditou em minhas potencialidades e, juntos, vimos construindo a nossa história pessoal e profissional;

Aos meus filhos, *Gabriel, Lucas e Carlos Henrique*, pelo amor incondicional, pelas lágrimas nas partidas e pela alegria das chegadas durante estes dois anos de grandes ausências e de intensos estudos;

À grande amiga, *Raimunda Fontinelle*, pela presença constante, pelo apoio seguro e por suas renúncias em prol da tranquilidade necessária ao desenvolvimento dos nossos projetos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Mestrado da FE/UFG, pela seriedade e responsabilidade no processo formativo e pela boa receptividade à turma do Minter Unitins/UFG;

À Profª. Drª. Marília Gouvêa de Miranda, pela orientação precisa e tranqüila no desenvolvimento do nosso trabalho;

Ao Profº. Dr. João Ferreira de Oliveira e ao Profº. Dr. Marcos Loureiro, por suas pertinentes observações na banca de qualificação, o que contribuiu enormemente para uma revisão mais precisa de alguns pontos importantes deste trabalho;

À Profª. Drª. Marise Nogueira Ramos, que com suas reflexões claras e aprofundadas sobre o tema nos trouxe importantes observações e sugestões para o enriquecimento de nosso estudo;

Ao Profº. Dr. José Márcio de Carvalho, colega de trabalho na Unitins, pelo apoio e contribuições na correção de textos e na tradução do resumo para a língua inglesa;

Aos colegas das congregações dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior do Cefope/Unitins de Miracema e a todos os funcionários do campus pelo apoio durante estes dois anos;

Ao casal amigo, Silmara Targino e Mário Antônio, pelo grande apoio dispensado, especialmente pelo apreço e responsabilidade com que cuidaram de nossos interesses em Miracema durante o período em que estivemos em Goiânia;

A Elizete e Neidson, pelos momentos de descontração durante nossa estada em Goiânia;

À Raimunda, Jheymmy e Sabrina, por fazerem parte da nossa vida e por nos apoiarem em todos os momentos, dispensando amor e cuidado aos nossos filhos;

Enfim, a toda minha família, parentes e amigos, que direta ou indiretamente contribuíram nesta caminhada.

Meus sinceros agradecimentos.

O manejo do conhecimento em suas formas abstratas, qualquer que seja seu conteúdo, representa o distanciamento da própria experiência, que é condição necessária, ainda que não suficiente, para uma visão crítica de si mesmo e de seu redor.

Mariano Enguita

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	7
RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
O “MODELO DE COMPETÊNCIAS”: DISCURSOS E PRÁTICAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	19
1.1 Globalização da economia e mudanças na organização social do trabalho	20
1.2 A constituição da noção de competência no mundo do trabalho	30
1.3 O deslocamento do paradigma da qualificação para o paradigma das competências: reconstrução histórica	32
1.3.1 <i>As competências e a emergência da subjetividade do trabalhador</i>	35
1.4 O “aprender a aprender” e o atual discurso educacional – desvelando as concepções contemporâneas de conhecimento, aprendizagem e competências	43
CAPÍTULO II	
A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	54
2.1 A reforma educacional brasileira e o destaque na formação de professores	55
2.2 A constituição da centralidade da noção de competência na educação	61
2.2.1 <i>A noção de competência como orientadora da formação do professor no Brasil</i>	71
2.3 A noção de competência na formação continuada do professor da Educação Básica	74
2.3.1 <i>Histórico e concepções de formação continuada</i>	75
2.3.2 <i>A perspectiva do desenvolvimento profissional na formação continuada do professor</i>	78
2.4 O desenvolvimento profissional a partir da construção de competências: as orientações oficiais para a formação continuada dos professores	84
CAPÍTULO III	
O PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO: A PROPOSTA OFICIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS	94
3.1 Caracterização geral do Programa Parâmetros em Ação	95
3.1.1 <i>Estrutura organizacional</i>	98
3.1.2 <i>Processo de assessoria</i>	99
3.1.3 <i>As estratégias metodológicas</i>	103
3.2 Os pressupostos teórico-metodológicos do Programa Parâmetros em Ação e a construção de competências profissionais	105
3.3 As competências profissionais propostas pelo Programa Parâmetros em Ação	109
3.3.1 <i>Que significados estão subjacentes às competências profissionais propostas pelo Programa Parâmetros em Ação?</i>	110
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Anfope – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
- Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- Anped – Associação Nacional de Pesquisas em Educação
- BM – Banco Mundial
- CBTE – Competence Based Education and Training
- CCQs – Círculos de Controle de Qualidade
- Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- Cepal – Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
- Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior
- ENC – Exame Nacional de Cursos (Provão)
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- Forumdir – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- LDB/EN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Profa – Programa de Formação de Alfabetizadores

Promedlac – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

RFP – Referenciais Para a Formação de Professores das Séries Iniciais da Educação Básica, em nível médio

RNF – Rede Nacional de Formadores

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Seduc – Secretaria de Educação

SEF/MEC – Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo analítico da concepção de competência presente na formação continuada dos professores da Educação Básica, configurada principalmente pelo Programa de Desenvolvimento Profissional Parâmetros em Ação, com o objetivo de compreender os condicionantes que levaram essa concepção a ser adotada como norteadora do processo formativo dos professores. Realizou-se pesquisa bibliográfica e documental visando construir uma compreensão teórica sobre a noção de competência a partir da literatura já produzida sobre este tema e dos documentos oficiais que norteiam a organização dos cursos de formação continuada dos professores da Educação Básica. As questões norteadoras deste estudo dizem respeito às origens históricas da noção de competência e o seu deslocamento para a educação; a concepção atualmente adotada pela política de formação continuada dos professores; e o significado das competências adotadas pelo programa de formação continuada proposto pelo MEC, o Parâmetros em Ação. A construção dos três capítulos que compõem este trabalho seguiu o norte estabelecido por estas questões. Assim, no primeiro capítulo, buscou-se compreender os determinantes sócio-político-econômicos que deram origem ao modelo de competências no mundo do trabalho e seu posterior deslocamento para a educação. No segundo capítulo, discute-se a nova configuração da formação continuada organizada segundo o modelo de competências a partir da reforma educacional em curso no país e o papel dos organismos multilaterais que a tem influenciado, assim como a centralidade da pedagogia por competência a partir do enfraquecimento da pedagogia por objetivos. No terceiro capítulo apresenta-se uma descrição do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado "Parâmetros em Ação", visando a compreensão de sua organização operacional e dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua dimensão pedagógica, que está baseada em quatro competências que deverão ser construídas pelos professores, quais sejam: *trabalhar em equipe, gerenciar a própria formação, tematizar a prática e ler e escrever de forma compartilhada*. Discutem-se, ainda, as idéias subjacentes a cada uma destas quatro competências, tentando apreender do conjunto o seu significado para o desenvolvimento profissional do professor. Conclui-se que o modelo de competência adotado no mundo do trabalho, de caráter restritivo e instrumental, possui uma clara orientação individualista e pragmática, na medida em que as competências são tomadas como um atributo pessoal dos trabalhadores. Na educação, a política de formação continuada do professor propõe a secundarização da aquisição das elaborações teóricas que permitem a compreensão das grandes questões que condicionam a profissão. A perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, estreitamente vinculado à construção de competências, evidencia uma concepção de desenvolvimento profissional apenas vinculado à formação e não às condições concretas de trabalho e de direitos garantidos, evidenciando uma formação continuada com clara orientação adaptativa e não emancipatória do sujeito docente.

ABSTRACT

This research presents an analytical study about continuous teacher training in Basic Education, the study is specially focused on conception of competency related to the Program Action Parameters of Continuous Professional Development (Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação). The objective is to understand the conditioning aspects that led this conception to be the main reference of the teachers education process. This study is based on literature review and on documental analysis, the objective is to develop a theoretical understanding about the notion of "competency" present in the main references about the theme. The analysed documents are mainly the official documents employed to guide teachers continuous training in Basic Education. The key questions of this study are related to the historical origins of the notion of "competency" and its use in education; to the competency conception present at the current policies for teachers continuous training; and the meaning of the competencies adopted by the Ministry of Education's Program Action Parameters. The three main chapters take as reference these three questions. In the first chapter the aim was to understand the social, political and economical factors that originate the "competency model" in the labour world and its late employment in education. In the second chapter it is discussed the new conformation of the continuous teachers' training policy according to the model of competencies. The discussion starts from the educational reform that is now in use. Furthermore, the role of several multilateral organisms in the teacher training policy is examined. It is also discussed in the second chapter the emergence of the competency-pedagogy and the decline of the objective centred pedagogy. In the third chapter it is presented the description of the Program Action Parameters of Continuous Professional Development. The main objective is to understand its operational organisation. Another objective is to understand the theoretical framework of the pedagogical dimension, which is based on four competencies to be developed by the teachers, these competencies are: team work, self-formation management, reflections about the pedagogical practices, and joint activities of reading and writing. In the third chapter the examination of ideas related to these four competencies, the aim is to derive from all discussions the meaning for the teachers professional development. An important conclusion is that the competencies model adopted by the labour world has a restrictive and instrumental character. This model also has a clear tendency to be taken as individualistic and pragmatic, since the competencies are taken as workers personal attributes. In education, the policy of continuous teacher training is not favourable to the acquisition of new theoretical constructs that are capable of promoting a better understanding of the conditioning questions of the teacher's profession. The prospect of a professional development strictly associated to the competencies development approach has shown to be connected to the formation process only. Few attention is given to the real work conditions and the granted rights. This is a clear evidence that the continuous formation is only an adaptive approach that has a limited space for the teacher's emancipation.

INTRODUÇÃO

Os movimentos de reforma educacional que vêm sendo desencadeados pelos governos em diversas partes do mundo, apesar de se concretizarem diferentemente, trazem consigo uma característica comum, que é a adequação dos sistemas educativos aos imperativos do mercado e às configurações propostas pelo receituário e pela política neoliberal.

Nos países latinoamericanos, desde o início da década de 90, as políticas educacionais têm cada vez mais regularidades e semelhanças de idéias e propostas circunscritas ao modelo neoliberal. Nesse modelo, a educação é vista como um bem negociável, que tem um papel central na conformação dos indivíduos à estrutura social vigente e na formação de recursos humanos para o mercado produtor e consumidor, não um direito dos cidadãos. A crise por que passa a educação, segundo a ótica neoliberal, seria conseqüência da ineficiência no seu gerenciamento por parte do Estado. Nesse sentido, a educação deve ser despublicizada, passando à condição de mercadoria negociada no espaço privado. (Gentili, 1998)

Assim, as mudanças ocorridas na educação em países da América Latina e, em especial, no Brasil, foram impulsionadas por investimentos e orientações de agências multilaterais que representam os interesses de uma elite capitalista, requerendo da escola o papel de preparadora da nova subjetividade que deverá compor o perfil do trabalhador demandado pelo atual sistema produtivo – o toyotismo ou da produção flexível.

Essa nova subjetividade é inscrita, com freqüência, nos marcos de teorias que propalam o fim das utopias, que rejeitam todo tipo de idéias totalizantes e objetivantes da realidade e que valorizam o olhar do sujeito e a imediaticidade de suas conclusões, baseadas em conhecimentos do senso comum. Têm como perspectiva a instauração de uma ética individualista, bem ao estilo do homem neoliberal que sabe fazer escolhas e negociar suas preferências.

Em atendimento a estas demandas, foram redefinidos os papéis da educação e da escola e, conseqüentemente, dos professores. Para embasar esse novo perfil, novas teorias pedagógicas surgiram ou velhas teorias reapareceram com novas roupagens. Foram retomados conceitos utilizados em outros campos profissionais ou do saber pela teoria educacional e algumas bandeiras de lutas de educadores progressistas, tais como “as propostas de eleição de diretores, autonomia da escola e promoção automática ou adoção de ciclos de aprendizagem” (Oliveira, 2000, p. 80), que hoje fazem parte do discurso oficial, mas em uma perspectiva diferente do que foi pensada pelos educadores.

Nesse contexto, emergem novos paradigmas de aprendizagem, verificam-se adequações curriculares, redefine-se a escola como instituição autônoma, modifica-se a forma de conceber a formação dos professores, recriam-se sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino, dentre outras mudanças vivenciadas por todos os educadores e profissionais da educação. Em todas essas áreas os sujeitos diretamente envolvidos ainda não as compreendem bem, não entendem qual sua finalidade, o que está na sua essência, quais suas conseqüências. Temos dificuldades de compreensão dessas mudanças porque aconteceram de forma muito rápida e porque as mesmas vêm embaladas por um discurso muito sedutor (Duarte, 2000), e ao mesmo tempo “fragmentado, fluido, imediato, multideterminado, que não opõe barreiras epistemológicas entre as várias teorias chamadas a explicar um objeto” (Miranda, 2001, p. 131).

No âmbito da formação dos professores, as mudanças são significativas e abarcam concepções epistemológicas, institucionais e curriculares. No que concerne ao conhecimento, em particular no que se refere à problemática da relação entre teoria e prática, enfatiza-se a prática nos processos formativos. Quanto ao local de formação, as universidades estão sendo descaracterizadas como instâncias formadoras por excelência do professor para o nível básico da educação.

No aspecto curricular, as mudanças introduzidas na formação do professor vêm acompanhando as orientações propostas para a educação básica e profissional, em que se destaca o conceito de competência como a nova matriz curricular. A noção de competência, reguladora das relações trabalhistas na atual organização flexível da produção e do trabalho, permeia, cada vez com mais freqüência, o discurso oficial e

acadêmico sobre educação. Neste sentido, essa noção embasa a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e está presente em toda a organização curricular do Ensino Profissional, assumindo, desta forma, o ideário neoliberalista na educação, pois, segundo Frigotto (2001, p. 16), ao prefaciá-lo Ramos (2001), “a implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (Enem, Saeb e Provão) ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado.”

A emergência do eixo curricular pautado em competências nos diversos níveis de escolarização serviu de argumento para que a formação do professor também fosse organizada a partir da construção de competências. O conceito de competências é, assim, o novo balizador da organização curricular da formação inicial e continuada do professor da educação básica. Na formação continuada, em particular, sua grande contribuição é servir como mecanismo de desenvolvimento profissional do professor (Dias, 2002).

No sentido de explicitar bem esse deslocamento, o Ministério da Educação (MEC), lançou os Referenciais para Formação de Professores, em 1999, e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em que deixa claro que “a concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação de professores.” (Brasil, 2001b, p. 28)

No que concerne à formação continuada dos professores, o MEC elaborou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação, que tem por objetivo a construção de competências profissionais nos professores da Educação Básica. Esse Programa tem uma organização pedagógica e curricular baseada na concepção de competências proposta por Philippe Perrenoud (1999; 2000b) e vem sendo desenvolvido por diversas secretarias de educação estaduais e municipais, abrangendo, no início de 2002, mais de 2.500 municípios do país, totalizando 287.173 professores da rede pública que atuam na educação básica. (Jornal do MEC, março de 2002)

Como se percebe, há um grande âmbito de penetração da noção de competência na política educacional implementada pela atual equipe que comanda o Ministério da Educação, especialmente na formação do professor. Assim, a par da variedade de concepções e definições imprecisas que este termo carrega e sua rápida absorção acrítica por uma gama considerável de educadores, que freqüentemente vêm exigindo e apresentando listas de competências que devem fazer parte do perfil profissional docente (o mais conhecido desses teóricos sem dúvida é Perrenoud e suas 10 famílias de competências para os professores), no Brasil, alguns pesquisadores vêm se detendo sobre estes e outros documentos publicados pelo MEC e em uma extensa literatura internacional que trata do tema (Ropé e Tanguy, 1997; Isambert-Jamati, 1997; Stroobants, 1997; Zarifian; 1996, 1999), na tentativa de analisar as contradições inerentes à nova configuração conceitual da formação humana que tinha como perspectiva a qualificação para o trabalho e que hoje assume a perspectiva da construção de competências (Ramos, 2001; Machado, 1998; 2002; Machado e Fidalgo, 2002; Hirata; 1999).

Diante de tal realidade, a emergência dessa “noção” (Ropé e Tanguy, 1997), desse “modelo” ou “lógica” (Machado, 1998; 2002), ou dessa “pedagogia das competências” (Ramos, 2001), para citar algumas de suas denominações, causa inquietações, especialmente quando se considera um tempo histórico que traz “a marca do retrocesso da ideologia neoliberal, do processo de mundialização do capital e a exponencial concentração da riqueza, apropriação privada da ciência e tecnologia subordinada à lógica do mercado e conseqüente ampliação dos processos de cisão do gênero humano e aumento da desigualdade social” (Frigotto, 2001, p. 13).

Nesse sentido, no escopo deste trabalho objetiva-se fazer um estudo da concepção de competência presente na formação continuada dos professores da Educação Básica, na tentativa de compreender os condicionantes que levam essa concepção a ser entendida, pelas políticas educacionais adotadas pelos governos neoliberais, como uma resposta aos atuais desafios postos aos professores, assim como para todos os trabalhadores, pelo contexto sócio-político-econômico-cultural vivenciado pelos países capitalistas. Dessa forma, de acordo com Ramos (2001, p. 24) “procuramos entender a noção de competência não como idéia – cujo sentido poderia ser debatido ou mesmo revisto também no campo das idéias – mas como fenômeno. Portanto, como

algo concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção.”

A escolha por estudar a noção de competências na formação continuada e não em outra modalidade de formação docente, deve-se ao fato de que neste âmbito da formação do professor, dentro das atuais proposições da política educacional do MEC, o modelo de competências aparece de forma mais concreta como o conceito nuclear e organizador do currículo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação.

O Parâmetros em Ação¹ constitui um programa de formação continuada, em serviço, que tem o objetivo de “favorecer a construção de algumas competências mínimas que estão na base da profissionalização” docente (Brasil, 2000d, p.7). Nesse sentido, o Programa objetiva construir quatro competências básicas para desencadear o processo de desenvolvimento profissional dos professores: *trabalhar em equipe; gerenciar a própria formação, tematizar a prática e ler e escrever de forma compartilhada* (Brasil, 2000d; Abreu, 2001)

O Programa tem, ainda como finalidade, o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos, análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, debates e reflexões sobre a prática escolar, bem como o incentivo e instrumentalização no uso dos materiais aprovados e/ou produzidos pelo MEC (livros didáticos, vídeos da TV Escola, etc.). O público-alvo são os professores da educação infantil, do ensino fundamental, da educação indígena e da educação de jovens e adultos e os demais profissionais em educação: diretores, coordenadores, supervisores de ensino e técnicos pedagógicos das Secretarias de Educação. (Brasil, 1999b)

A discussão central deste estudo, portanto, focaliza a noção de competência adotada pelo Programa Parâmetros em Ação, na tentativa de compreender em que perspectiva se situa o papel das competências como elemento fundamental de

¹ O Programa Parâmetros em Ação é também conhecido como “PCN em Ação”. Aqui poderão ser utilizadas as duas denominações indistintamente.

desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, as questões abaixo constituem os eixos norteadores desse estudo:

- Quais as origens históricas da noção de competência e quais os condicionantes sócio-político-econômicos que culminaram no seu deslocamento do mundo do trabalho para a educação?
- Qual a noção de competência adotada na política de formação continuada dos professores da Educação Básica configurada pelo Programa Parâmetros em Ação?
- Qual o significado das competências profissionais orientadas para o desenvolvimento profissional do professor?

Procurou-se apreender o objeto de investigação a partir de trabalhos teóricos já produzidos sobre o tema, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da análise de documentos que traçam as orientações gerais para a política de formação continuada dos professores, configurada nos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999a) e para o Programa Parâmetros em Ação, configurada nos documentos: Manual de Orientações: Rede Nacional de Formadores (Brasil, 2000a); Participação das Universidades no Programa “Parâmetros em Ação” (Brasil, 2000b); Proposta de Implantação, Acompanhamento e Avaliação do Programa “Parâmetros em Ação” (Brasil, 2000c); A Dimensão Pedagógica dos “Parâmetros em Ação” (Brasil, 2000d) e A Natureza da Assessoria no Programa “Parâmetros em Ação” (Brasil, 2000e).

No primeiro capítulo, buscando compreender os determinantes sócio-político-econômicos que deram origem à noção de competência no mundo do trabalho e seu posterior deslocamento para a educação, toma-se como base o referencial teórico apresentado por Antunes (2000; 2001), para quem grande parte das transformações ocorridas na sociedade atual se deve à reconfiguração do sistema capitalista na tentativa de contornar a sua crise estrutural. A partir da análise do fenômeno da reestruturação produtiva, evidencia-se a constituição da noção de competência, tomada da linguagem jurídica, como categoria norteadora das relações de trabalho no mundo da produção deslocando o conceito multidimensional de qualificação até então usado (Ramos, 2001). Sua transposição para a educação é analisada a partir da constituição da agenda

internacional proposta por organismos multilaterais em 1990 na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, em Jontiem, na Tailândia, em que o revigoramento do ideário “aprender a aprender”, já existente na abordagem escolanovista (Duarte, 2000), baseia os quatro pilares da educação apresentado por Jacques Delors (2000), que calcado em uma nova concepção de conhecimento produz um terreno fértil para que a noção de competência se torne central nos currículos formativos da educação escolar. Nesse sentido, evidencia-se os princípios epistemológicos da noção de competência na reforma educacional.

O segundo capítulo tem como objetivo discutir a nova configuração da formação continuada organizada segundo o “modelo de competências” a partir da reforma educacional em curso no país e o papel dos organismos multilaterais que a tem influenciado. O foco da discussão está assentado no papel atribuído à construção de competências na formação continuada como elemento de desenvolvimento profissional do professor. Para compreensão deste fenômeno, analisaram-se os Referenciais para Formação de Professores, elaborados pelo MEC, em 1999.

O terceiro capítulo apresenta uma descrição do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação, com o objetivo de ajudar na compreensão de sua organização operacional e seus pressupostos teórico-metodológicos. A construção das idéias referentes ao Programa teve por base os já citados documentos elaborados pela equipe de técnicos da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC. A descrição do Programa é acompanhada de uma discussão sobre os fundamentos teóricos que norteiam sua dimensão pedagógica, os quais estão baseados no referencial de competências proposto por Perrenoud (2000b), no qual o Programa buscou inspiração para estabelecer as quatro competências que deverão ser construídas pelos professores, quais sejam: *trabalhar em equipe, gerenciar a própria formação, tematizar a prática e ler e escrever de forma compartilhada*.

Ainda nesse capítulo, discutem-se as idéias subjacentes a cada uma destas quatro competências, tentando apreender do conjunto o seu significado para o desenvolvimento profissional do professor. A discussão retoma a concepção de “professor reflexivo” na perspectiva de Schön e de Zeichner e também de seus críticos brasileiros, uma vez que se identificou que as competências propostas pelo Programa têm como perspectiva

possibilitar ao professor refletir a sua prática, responsabilizando-se por tentar melhorá-la, buscando, com isso, desenvolver-se profissionalmente.

Este trabalho, portanto, pretende contribuir, de forma geral, para o entendimento da noção de competência e as possíveis conseqüências para os trabalhadores de sua apropriação no âmbito do trabalho e da educação. De forma específica, a revisão desse conceito na formação continuada dos professores e a discussão sobre as competências propostas pelo Programa Parâmetros em Ação fornecem elementos teóricos que auxiliam no desvelamento do que está em jogo quando se propõe uma formação balizada por um conceito que emerge no bojo de transformações intencionalmente planejadas para contornar a crise do mais cruel e injusto sistema de organização social historicamente produzido pelo homem, o capitalismo. Espera-se, deste modo, que o mesmo contribua para uma visão crítica desta realidade e para a busca de alternativas para seu enfrentamento no campo das idéias e das lutas concretas dos trabalhadores.

CAPÍTULO I

O “MODELO DE COMPETÊNCIAS”: DISCURSOS E PRÁTICAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Este capítulo aborda os discursos e as práticas correntes sobre o “modelo de competências” atualmente defendido e criticado por teóricos de diversas áreas do conhecimento, tais como sociólogos do trabalho e da educação, ergônomos², psicólogos, educadores, entre outros. O uso do termo competência (ou competências, no plural³), entretanto, é controverso, adquire diversos significados, o que evidencia o “caráter polimorfo dessa noção” (Ropé; Tanguy, 1997).

A denominação “modelo de competências”, dada pelos teóricos da Sociologia do Trabalho, tem uma significação que, neste trabalho, será adotada, ligada à “representação de um conjunto das práticas sociais que têm definido o modo como as empresas e o mercado de trabalho têm feito a gestão da força de trabalho”, esta entendida como o “conjunto de processos de conformação de decisões, atitudes e valores utilizados para contratação, demissão, promoção, remuneração”, etc, nos contextos de trabalho que são essencialmente movidos pelos interesses da acumulação capitalista e que endossam a competição entre os trabalhadores e o individualismo na negociação trabalhista. (Machado, 1998, p. 80-81) Na ampliação deste conceito, inclui-se também a formação da força de trabalho, entendida como o “conjunto de ações e situações que permitem o desenvolvimento da força de trabalho e seus atributos

² A Ergonomia constitui uma disciplina científica que tem por objeto a “análise do trabalho”, a partir da descrição e explicação da atividade humana no contexto de trabalho, considerando nesta análise as variáveis física, social, institucional e política. (Therrien e Loiola, 2001, p. 149)

³ O uso do termo competência (no singular) ou competências (no plural) é, segundo Viviane Isambert-Jamati (1997), em certos casos equivalentes, uma vez que “acentua-se simplesmente, sem valorizá-la em relação ao que um singular mais globalizante designa, a multiplicidade das capacidades, dos conhecimentos colocados em prática e chama-se cada uma delas de ‘uma competência’; adicionadas (...) elas constituem a competência para um tipo de emprego ou uma prática esportiva etc.” O recurso ao plural pode indicar também “uma ênfase à diversidade, ao encontro positivo no mesmo homem das competências possuídas” (p.106).

objetivos e subjetivos, e que ocorrem na educação inicial e continuada, na formação em serviço, nas relações familiares, sociais e de trabalho.” (Machado e Fidalgo, 2002)

O percurso teórico aqui traçado objetiva descrever a trajetória que a noção de competência vem trilhando no contexto sócio-econômico das sociedades industrializadas, particularmente no mundo do trabalho e da educação, onde ele adquire conotações diferentes. Segundo Ropé e Tanguy (1997, p.16), a noção de competências tende a substituir, no contexto educacional, a noção de saberes e conhecimentos e, no mundo do trabalho, a noção de qualificação. As autoras ressaltam, porém, que essas noções não desapareceram, apenas perderam sua posição central e adquiriram novas conotações, uma vez associadas às competências. Portanto, mostrar como a noção de competência veio ganhando centralidade nessas duas esferas (trabalho e educação) e como ela vem sendo aí utilizada, quais suas implicações para a vida social, que idéias engendram e como se configuram na empresa e na escola é o desafio que move a construção deste capítulo. Destaca-se que o percurso na esfera do trabalho não se constitui em uma escolha teórica simplesmente, mas deve-se ao fato de que “a noção de competência efetou-se mais facilmente no meio escolar porque já aparecia naturalizada” em outras áreas (Tanguy, 1997, p. 38), particularmente no mundo laboral.

Segundo Ropé e Tanguy (1997, p. 16), o uso do termo competência possui uma plasticidade advinda “da força social que reveste e das idéias que veicula”, por isso as autoras têm como hipótese, “de que não se trata de uma moda”, mas de “mudanças nas práticas sociais”. Necessário se faz, então, analisar que mudanças ocorreram, que determinantes sociais as condicionaram e como o discurso e a prática acerca das competências aí se inserem.

1.1 Globalização da economia e mudanças na organização social do trabalho

As mudanças ocorridas na sociedade capitalista, desde o final do Século XX, serão aqui analisadas a partir de um referencial teórico que considera essa sociedade imersa numa crise causada pela intensa e conflituosa relação de força entre capital e trabalho e que se manifesta nas esferas econômica, política, social e cultural.

Segundo Antunes (2001), desde o início dos anos 70, o capitalismo vem passando por uma intensa crise na sua estrutura. O quadro que sintetiza os principais aspectos que configuram esta crise é apresentado pelo autor como a baixa nas taxas de lucros das empresas, advinda da valorização da força de trabalho e das lutas dos proletários por condições dignas de trabalho e participação na sua gestão; o “esgotamento” do modelo de acumulação fordista/taylorista, a financeirização da economia, baseada na super valorização do capital financeiro articulado ao capital produtivo; a criação de grandes monopólios e oligopólios industriais e financeiros; a crise do Estado do bem-estar social, que culminou na transferência dos fundos públicos para a esfera privada e as privatizações, desregulamentação e flexibilização produtiva, mercantil e trabalhista, fenômeno conhecido teoricamente como reestruturação produtiva.

Esse fenômeno de reestruturação produtiva e laboral situa-se no plano político e econômico no processo de globalização ou mundialização⁴, que, segundo Chesnais (1996, p. 32), deve ser pensada como “uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados”.

O processo de globalização, segundo Frigotto (2000, p. 3), não se constitui em algo novo, tendo sido acelerado pela revolução burguesa, pois expansão dos negócios é condição essencial de existência da burguesia. Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848, já afirmavam que

O contínuo revolucionamento (*umwälzung*) da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profano, e os homens são finalmente obrigados

⁴ Chesnais (1996) utiliza o termo mundialização ao invés de globalização por entender que “a expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde [em francês] mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’ que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e condutas globais” (p. 17). Sua opção teórico-política pela troca dos termos relaciona-se também à crença de que “a palavra ‘mundial’ permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento” (p. 24).

a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas.

A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. (1999, p. 69)

O processo de expansão dos mercados, ou internacionalização⁵ do capital, como prefere Chesnais (1996), cria e recria novas formas de dominação, de exploração da força de trabalho, de organização dos espaços e dos tempos sociais, transformando as formas de ser e agir dos povos. Atualmente, essa expansão tem ocorrido de forma veloz, conquistando todos os espaços, modificando as velhas estruturas sociais (família, igreja, estado), destruindo crenças, valores, o meio ambiente e o próprio ser humano.

Esse processo de expansão capitalista, entretanto, não se dá de forma tranqüila, mas é dinâmico e crítico, envolve uma série de questões que precisam estar constantemente se adequando ao movimento cada vez mais caudaloso e incontrolável do capital pelo mundo. Nessas novas configurações, as contradições cada vez mais se acirram e o capitalismo vive momentos instáveis de acumulação e depressão, necessitando, por isso, criar mecanismos que fortaleçam constantemente as suas bases de sustentação política, econômica e social.

A regulação do modo de vida dos homens que produzem e reproduzem a sociedade capitalista é uma constante. Nesse sentido, o papel do Estado é redefinido conforme a sua maior ou menor atuação junto ao capital e, na esfera do trabalho, as transformações de cunho organizacional objetivam aumentar a produtividade e as taxas de lucros dos grandes complexos industriais e financeiros.

Durante o ciclo de estabilidade e ampliação da acumulação capitalista de 1950 a 1975, conforme a análise de Chesnais (1996, p. 300), três formas institucionais foram decisivas para a manutenção deste quadro estável: 1) o modo de produção e regulação social vigente, o fordismo⁶, conseguiu manter os níveis de empregos assalariados

⁵ “A noção de internacionalização tem caráter genérico. Inclui o comércio exterior, o investimento externo direto e os fluxos internacionais do capital que mantém a forma monetária” (Chesnais, 1996, p. 43).

⁶ O termo “fordismo” originou-se da concepção criada por Gramsci para “caracterizar o sistema de produção e gestão empregado por Henry Ford em sua fábrica, a Ford Motor Co., em Highland Park, Detroit, em 1913”. Nessa concepção, o sistema produtivo está associado à racionalização do modo de

necessários à estabilidade social e à produção e consumo de massa; 2) o sistema financeiro conseguiu estabilidade monetária graças às “taxas de câmbio fixas entre moedas soberanas em seu mercado interno (...) e a subordinação das finanças às necessidades da indústria” e, 3) a existência de um Estado dotado de poderes institucionais que regulavam e disciplinavam o funcionamento do capital privado.

Na acepção de Harvey (2000), no período entre 1945 a 1973, os países de capitalismo avançado conseguiram intensos índices de crescimento, apesar de relativa estabilidade econômica. Nesse contexto, os padrões de vida da classe trabalhadora se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas tornada remota.

Ao analisar a trajetória histórica do modelo fordista desde seu início simbólico, em 1914, quando Henry Ford criou a jornada de trabalho de oito horas a cinco dólares, até as reconfigurações sociais que foram preciso para dar sustentação ao modelo de produção em massa, Harvey (2000, p. 125) afirma que as barreiras transpostas pelo fordismo no seu processo de expansão foram as resistências dos trabalhadores “à produção em linha de montagem” e os “modos e mecanismos de intervenção estatal.”

Nessa perspectiva, a redefinição do papel do Estado teve por influência as teorias de Keynes, que estabeleciam a idéia de planejamento estatal, em que o Estado deveria coordenar as políticas sociais e econômicas. O Estado de bem-estar social inscreve-se como uma das estratégias adotadas pelo Estado-Nação na regulação social que criava as bases para o avanço do capitalismo e a consolidação do modelo fordista de produção. O *Welfare State* na Europa e o *New Deal*, nos Estados Unidos, foram ambos constitutivos de uma organização social que oferecia aos trabalhadores o direito à educação, saúde, segurança, moradia e renda. Os governos que adotaram essa política social “criaram tanto um crescimento econômico estável como um aumento dos padrões materiais de vida através de uma combinação de estado do bem-estar social, administração econômica keynesiana e controle das relações de salário” (Harvey, 2000, p. 130).

vida, o que demanda um tipo de homem específico adaptado ao tipo de trabalho e de produção existentes. (Larangeira, 2000, p. 89)

Nesse contexto, o fordismo foi o modo de produção de maior disseminação no mundo fabril de 1940 até meados dos anos 70, quando a Europa e o Japão o implantaram “como parte do esforço de guerra”, possibilitando “os fluxos de comércio mundial e de investimento internacional” (Harvey, 2000, p. 131). Sem uma análise mais profunda das implicações desta realidade, pode-se inferir que a consequência disto foi o acirramento da competição entre capitais pela busca de mercados externos para o consumo da produção cada vez mais ampla.

O período histórico que se segue ao declínio do apogeu do capitalismo, devido à crise de superacumulação, segundo Harvey, é marcado por um ataque às conquistas sociais de toda ordem, o desenfreado aumento do capital financeiro e o avanço tecnológico, fatores que constituem e são constituídos pelo processo de globalização política e econômica. Esse período atingiu a classe trabalhadora de forma destrutiva, deixando-a desmobilizada pelo crescente aumento do desemprego estrutural e pela demanda cada vez mais exigente de saberes e habilidades para o desenvolvimento do trabalho junto à produção automatizada.

A resposta capitalista à crise estrutural do capital, conforme Antunes (2001), não procurou atingir o seu âmago, ficando apenas na superficialidade da reestruturação no padrão de acumulação e não na transformação do modo de produção. Assim, a resposta dada teve início com um

processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, (...) a isso se seguiu também um intenso processo de *reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (Antunes, 2001, p. 31, grifos do autor)

Dessa forma, com o fim da guerra fria, vencida pelos países capitalistas, que têm como seu símbolo histórico a queda do Muro de Berlim, instaura-se uma nova ordem mundial, gestada no período Pós-Segunda Guerra e durante a guerra fria, tendo como principais características a desregulamentação da economia em escala mundial, a reestruturação da produção e o deslocamento do poder de decisão sobre o destino

político, econômico e sócio-cultural dos povos das mãos do Estado Nacional para as mãos das grandes corporações produtivas e financeiras e das instituições multilaterais⁷ criadas especialmente para atender aos interesses do capital mundializado.

Nesse sentido, no plano político, a globalização caracteriza-se pelo enfraquecimento do poder dos Estados-Nações, que, como se viu, regulavam a economia, a política, a vida social e as leis trabalhistas. Entretanto, com a crescente transnacionalização das empresas capitalistas instalando-se nas mais diversas regiões do mundo à procura de condições favoráveis à expansão dos seus lucros, “o mundo não é mais, ou principalmente, uma coleção de estados nacionais, mais ou menos centrais e periféricos, arcaicos e modernos, agrários e industrializados, coloniais e associados, dependentes e interdependentes, ocidentais e orientais, reais e imaginários. As nações transformaram-se em espaços, territórios ou elos da sociedade global” (Ianni, 1996, p. 110).

O enfraquecimento do poder estatal fundamenta-se nas teses neoliberais⁸ que preconizam que o papel do Estado deve ser reformado para melhor adequar-se aos novos tempos de capitalismo globalizado. Para tal, deve minimizar sua atuação e regulação na economia, privatizando as empresas estatais (desobrigando-se dos custos e dos lucros destas), dando abertura política e criando as bases para que as grandes empresas transnacionais instalem-se nos seus territórios com boas condições de competitividade. Essas bases configuram-se, entre outros, no desmantelamento das garantias sociais dos trabalhadores, no “combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados (...)” (Antunes, 2000, p 180).

Juntamente às mudanças ocorridas na configuração política mundial, uma das respostas econômicas do capital à sua crise estrutural assenta-se na transformação dos

⁷ Estas instituições, conforme Ianni (1996, p. 21) “são estruturas globais de poder, às vezes contraditórias em suas diretrizes ou práticas, mas sempre pairando além de soberanias e cidadanias nacionais ou regionais”. Algumas delas são o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que o autor chama de a “santíssima trindade guardiã do capital em geral” e das práticas neoliberais. (p. 281)

⁸ O Neoliberalismo constitui uma ideologia dominante composta, principalmente, “por proposições práticas, e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, ‘reiventando’ o liberalismo mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do Século XX.” (Draibe, 1993 apud Dourado, 2000, p. 290)

processos de produção da vida material. Devido à necessidade de adaptação da produção às novas configurações dos amplos mercados competitivos e à contraposição dos trabalhadores nas suas lutas de classe às formas de organização do trabalho produtivo, estas sofreram inovações com o auxílio do avanço tecnológico, passando do modelo de organização do trabalho e regime de acumulação fordista/taylorista, rígido e parcializado, para o modo de acumulação flexível, ou toyotista, apoiado na flexibilidade das relações de trabalho, produção e consumo. Segundo Antunes (2000, p. 24), “o toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado”.

Na caracterização do modelo fordista, Antunes (2001), referindo-se à indústria de automóveis, onde este sistema primeiro se instalou, apresenta como sua base estruturante a produção em massa, homogênea e verticalizada de mercadorias. Segundo ele, “esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de veículos” (p. 37). Conforme a síntese do autor,

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla* da *produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (Antunes, 2001, p. 37, grifos do autor)

O trabalhador da fábrica fordista/taylorista limitava-se ao fazer, ou seja, a produzir um objeto que era pensado detalhadamente pelas instâncias superiores: modo de fazer, molde, matéria-prima, forma, cores, embalagem etc. Tudo era planejado sem sua participação, mas cabendo-lhe a responsabilidade pela correção dos possíveis erros nos planos das gerências média e superior.

O despotismo nas relações entre patrões e empregados e a intensa exploração do trabalho vivo, nas condições mais degradantes do *ser* do trabalhador, subordinado ao ritmo e intensidade da máquina, afloraram na classe operária “o boicote e a resistência ao trabalho despótico, taylorizado e fordizado” (Antunes, 2001, p. 42). Disso decorreram as lutas dos trabalhadores por espaço no controle da produção, que culminaram em greves e na utilização dos diversos tipos de armas que estavam ao alcance dos operários para atingirem o que há de mais caro ao capitalista: queda na produção e nos lucros. Durante o período grevista, ao tomarem as fábricas, os trabalhadores determinavam a produção e as reorganizavam ao seu modo. Essa capacidade de auto-organização abalou o capitalismo, impelindo-o a procurar meios de contê-la e ou apropriar-se dela. Nessa empreitada, o avanço tecnológico foi um grande aliado.

Nas palavras de João Bernardo, citado por Antunes (2001, p. 45),

os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão.

Assim, sob o signo de uma nova ordem mundial, como visto acima, e em resposta às lutas dos trabalhadores da fábrica fordista/taylorista, e assentando suas bases no aparato tecnológico desenvolvido pelo capital, é gestado um novo modelo de organização da produção, o modelo toyotista (japonês), ou da acumulação flexível.

Esse modelo é pautado pela força de trabalho automatizada, pontecializada pelo uso da informática e pelos processos flexíveis de organização do trabalho, ou seja, o trabalhador deve dar conta de mais de uma tarefa ou operar mais de uma máquina no processo de produção dos bens e serviços e deve, coletivamente, procurar sanar os

problemas que prejudiquem a produção, buscando manter um padrão de qualidade⁹ previamente estabelecido.

O modelo toyotista é assim chamado por ter sido desenvolvido na fábrica japonesa de automóveis da Toyota. Suas principais características são, conforme Antunes (2000): produção vinculada à demanda, variada e heterogênea, trabalho operário em equipe, processo produtivo flexível, máximo aproveitamento do tempo de produção (sistema *just in time*) assentado no sistema *kanban* (sistema simbólico de controle dos estoques mínimos de peças), transferência de mais da metade da produção para terceiros (terceirização), organização dos trabalhadores (multifuncionais) em equipes para discutir a organização e qualidade da produção (Círculos de Controle de Qualidade - CCQs) etc.

Essa caracterização, baseada na contraposição das características do modelo fordista, evidencia a posição do trabalhador como alguém que participa da produção não mais apenas como mero executor, mas que agora tem a função de pensar e repensar os métodos de trabalho junto com seus colegas, uma vez que o trabalho está organizado a partir de equipes de trabalho que dão conta do manuseio de diversas máquinas automatizadas. Uma das mais nefastas conseqüências desse modelo foi o gradativo descarte de grandes parcelas de trabalhadores da linha de produção e dos postos de supervisão e gerência média. Isto deve-se ao fato de que, conforme Antunes (2001, p. 53), esse processo de organização do trabalho tem como verdadeira finalidade “a *intensificação das condições de exploração da força de trabalho*”, o que leva a uma intensa redução ou mesmo eliminação tanto do *trabalho improdutivo*, que não cria valor, quanto de suas formas assemelhadas, “especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo*.”(grifos do autor)

Em síntese,

⁹ O padrão de qualidade (a “*qualidade total*”) adotado para os produtos é, segundo Antunes (2001, p. 50), uma falácia, pois o verdadeiro objetivo deste discurso é esconder o fato de que o tempo de durabilidade de um produto é reduzido. Ocorre aí a supremacia do valor de troca em detrimento do valor de uso. Conforme o autor, “o apregoado desenvolvimento dos processos de “qualidade total” converte-se na expressão *fenomênica, involucral, aparente e supérflua* de um mecanismo produtivo que tem como um dos seus pilares mais importantes a *taxa decrescente do valor de uso* das mercadorias, como condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas.”

o taylorismo e o fordismo tinham uma concepção muito linear, onde a Gerência Científica *elaborava e o trabalhador manual executava*. O toyotismo percebeu, entretanto, que o *saber intelectual* do trabalho é muito maior do que o fordismo e o taylorismo imaginavam, e que era preciso deixar que o *saber intelectual do trabalho florescesse* e fosse também ele apropriado pelo capital. (Antunes, 2001, p. 206, grifos do autor)

No toyotismo¹⁰, o processo de observação e controle do trabalho operário, tão consistente no fordismo, foi transferido da figura do supervisor para o próprio trabalhador. Isto se deu no momento em que grupos de trabalhadores passaram a controlar a produção e pensar em estratégias de aumento da produtividade. O fato de o capital apropriar-se do intelecto do trabalhador, abrindo-lhe espaço para pensar e controlar o processo produtivo, entretanto, deve ser analisado com cautela, como defende Antunes, pois pode-se acreditar que a alienação própria do trabalho sob o capitalismo desfez-se, uma vez que o trabalho não mais é imposto e degradante. Para Antunes (2000, p. 42), ocorre que

o estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este na lógica da integração toyotista, deve *pensar e agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração e execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e de *como* produzir não pertence aos trabalhadores. (grifos do autor)

Nesse contexto, percebe-se uma multiexploração do trabalhador, uma vez que se exige o envolvimento não só físico, mas intelectual, emocional, sensorial, enfim exige-se que sua espiritualidade esteja presente ativamente no processo de produção de bens materiais que serão apropriados por outro. Ou seja, o estranhamento continua, e acredita-se que este seja agora sutilmente mais cruel. No taylorismo, o terreno estava limpo, as posições de quem mandava, de quem supervisionava e de quem fazia estavam claras e o trabalhador era remunerado pela tarefa que lhe era prescrita. Na acumulação flexível, o trabalhador incorpora diversos papéis, devendo ser polivalente,

¹⁰ Cabe destacar que o toyotismo não se constitui como o único modelo de produção flexível existente no mundo empresarial. Antunes (2000) identifica outros modelos sendo experimentados na Terceira Itália e na Alemanha.

multifuncional e multiquificado, isto é, saiba operar várias máquinas ao mesmo tempo, possua diversas habilidades que lhe proporcionem conhecer o todo do processo produtivo, diagnostique e sane as possíveis falhas na produção, interagindo com o coletivo de trabalhadores e com as máquinas, a fim de não deixar que a empresa perca tempo e dinheiro. Entretanto, toda essa carga de responsabilidades não é remunerada adequadamente, não se valorizando materialmente o trabalhador por todo o dispêndio de energia física, intelectual e emocional no processo produtivo.

Essa realidade, entretanto, não é exclusiva do setor produtivo, alastrou-se pelo setor de serviços, onde o computador e as máquinas informatizadas vêm sistematicamente substituindo mão-de-obra humana e arrastando milhares de trabalhadores para o desemprego ou para o trabalho informal, precarizado e instável. Dos poucos trabalhadores necessários ao desenvolvimento do serviço, porém, é exigida uma qualificação maior e real para que possam dar conta sozinhos do trabalho que antes era desenvolvido por três ou quatro pessoas.

É nesse cenário que a formação do trabalhador no capitalismo contemporâneo vem sofrendo mudanças, a fim de ajustar-se às novas demandas do mundo do trabalho. Idéias como empregabilidade e competência têm estado no centro de debates em diversas áreas do conhecimento e sendo incorporadas aos discursos e práticas educacionais. No que se refere à noção de competência, objeto deste estudo, surgem questões ligadas ao estabelecimento de listas de competências e certificação das mesmas.

1.2 A constituição da noção de competência no mundo do trabalho

A utilização do termo competência não é algo novo. Na verdade, ele vem sendo utilizado desde fins da Idade Média. Nesta época, entretanto, seu uso era restrito, segundo Isambert-Jamati (1997, p. 103), à linguagem jurídica. Eram os juristas que determinavam quem era competente para julgar algo. De forma geral, era competente quem tinha “a capacidade reconhecida de se pronunciar nesta ou naquela matéria”, conforme o dicionário francês Littré citado pela autora, para quem o uso do termo

competência, historicamente, esteve associado à figura do especialista, aquele que detém um vasto saber sobre uma determinada área profissional, não sendo, portanto, um termo de uso comum, popular.

Hoje, é considerado competente, segundo Isambert-Jamati (1997)

aquele que domina suficientemente a área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação. Mas, para ser “competente”, deve também, munido desses conhecimentos, poder decidir a maneira de intervir¹¹ a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios. (p. 104)

Essa noção de competência, entretanto, de cunho marcadamente cognitivista, originou-se na década de 1980, conforme Hirata (1999), no discurso empresarial, passando a ser utilizada por economistas e sociólogos na França. Essa noção, de caráter impreciso, segundo a autora, se comparado com a noção de qualificação, é “marcada política e ideologicamente por sua origem [empresarial], e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social.”

A noção de qualificação, amplamente utilizada na era fordista/taylorista, possui, na acepção da sociologia do trabalho, um caráter multidimensional, tendo como princípios os conhecimentos e habilidades do trabalhador (qualificação do trabalhador), ou seja, sua preparação profissional para exercer determinada função na hierarquia categorial (qualificação do emprego), com uma remuneração salarial correspondente, podendo aí apenas ascender e nunca descer. A qualificação seria, assim, uma “correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário” segundo Rolle citado por Hirata (1999, p. 133). Do ponto de vista do capitalismo, entretanto, há a tentativa de manter o conceito de qualificação circunscrito às normas estabelecidas pela produção de valor e acumulação do capital (Ramos, 2001, p. 36).

Na nova organização da produção e do trabalho, a instabilidade na distribuição das tarefas é uma tônica, o que faz com que os trabalhadores sejam levados a participar na gestão da produção, a trabalhar em equipe e a se envolverem mais nas estratégias de

¹¹ A intervenção competente se dá sob meios (técnicas) conhecidos que o trabalhador não criou, mas que pode modificar para atender a uma necessidade existente. É neste sentido que, devido ao estatuto de criador, e não meramente de manipulador de técnicas, se fala em “talento” para escritores, pintores, escultores, compositores etc, e não em “competência” (Isambert-Jamati, 1997).

competitividade da empresa, sem, no entanto, serem compensados adequadamente em termos salariais. (Hirata, 1999, p. 133)

Nesse sentido, os princípios de eficácia e economia de meios, colocados por Isambert-Jamati (1997), parecem ter sido dois grandes motivadores da apropriação do modelo de competência pelo capital. Entretanto, antes de se afirmar isso com convicção é necessário aprofundar um pouco mais na discussão sobre o enfraquecimento do conceito de qualificação a partir da emergência da noção de competência, analisando qual é a concepção de competência que fundamenta seu uso no mundo do trabalho, qual a diferença entre a noção de competência e qualificação e porque a primeira vem sistematicamente substituindo a segunda nos discursos e práticas no mundo do trabalho. Essas questões iniciais subsidiarão a análise das mudanças substanciais que vêm ocorrendo na formação do trabalhador para se conformar à lógica das competências e como o modelo de competências vem se constituindo em diretriz norteadora da política de formação continuada do professor da educação básica¹².

1.3 O deslocamento do paradigma da qualificação para o paradigma das competências: reconstrução histórica

O estudo das mudanças no conteúdo e na organização do trabalho, desencadeadas pelo avanço científico-tecnológico a serviço do aperfeiçoamento técnico dos meios de produção e suas conseqüências ao trabalhador, tornaram-se objeto de estudos no Brasil, inicialmente, para pesquisadores das áreas da sociologia do trabalho, da administração e da engenharia. A preocupação com essa temática nas pesquisas da área educacional só veio a ganhar consistência a partir dos anos 90, quando questões acerca das conseqüências destas mudanças na formação humana foram se impondo. Os trabalhos iniciais contaram com os dados de pesquisas de outras áreas do conhecimento e só avançaram consideravelmente a partir da inter-relação entre educadores e pesquisadores de áreas como a sociologia do trabalho, a engenharia de produção e

¹² O modelo de competências tem se tornado orientador não só dos processos formativos dos docentes, mas tem se constituído como orientação geral da Reforma Educacional, tanto no âmbito da Educação Profissional e Educação Básica quanto da Educação Superior.

administração, que levou os educadores ao chão-da-fábrica para “investigar o que se estava mudando nas empresas que se reestruturavam” (Shiroma e Campos, 1997, p. 2).

Segundo Shiroma e Campos (1997), ao fazerem um balanço das pesquisas em educação que tratam da relação trabalho e reestruturação produtiva na década de 90, esse avanço nas pesquisas permitiu que se repensasse a noção de qualificação até então adotada no campo da formação do trabalhador e apontou para a emergência do conceito de competência como alternativa conceitual ao conceito de qualificação, “considerado, por alguns autores, como inadequado à abordagem das novas demandas de formação para os trabalhadores em sistemas de produção integrados e flexíveis” (p. 8). Esse pressuposto, no entanto, não é compartilhado pelos autores que recolocam a discussão sobre o conceito de qualificação no plano das relações sociais, tais como Ramos (2001), Ferretti (1997) e Leite (1994).

Para Leite (1994), a qualificação entendida como relação social “define-se em situações histórico-sociais concretas, como resultado não só da dialética capital-trabalho, nem do determinismo tecnológico, mas, sobretudo, das relações sociais, inclusive entre os próprios trabalhadores”. Partindo desta perspectiva, a autora entende que a construção de competências significaria a definição de “posições no processo de trabalho, no mercado e na própria sociedade” (pp. 73-74).

Hirata (1999), analisando essa mudança do paradigma da qualificação para o paradigma da competência, afirma que o mesmo nasce como resposta ao enfraquecimento explicativo da tese da polarização das qualificações¹³, como consequência dos novos processos de organização da produção. Para Ramos (2001, p. 37), no entanto, é a hegemonia das classes empresariais que tem motivado a emergência dessa nova categoria, noção de competência, pretensamente considerada mais adequada para expressar as demandas requeridas por esses novos processos produtivos.

O paradigma da qualificação nasceu no pós-guerra, como forma de regular a liberalização das relações de trabalho no século XVIII, que ajudou a impulsionar a industrialização. O conceito de qualificação se constitui, então, como um mecanismo de

¹³ “Segundo essa tese, a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um punhado de trabalhadores superqualificados (...). As novas tecnologias reforçariam a divisão do trabalho e a desqualificação da mão-de-obra.” (Hirata, 1999, p. 131)

regulação social no mundo do trabalho, que visa “reconhecer o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho.” (Ramos, 2001, p. 42)

Ramos (2001) analisa o conceito de qualificação a partir do esquema proposto por Schwartz, que atribui à qualificação três dimensões: *conceitual*, *social* e *experimental*. A *dimensão conceitual* refere-se à validação dos conceitos e processos de formação profissional que garantem o diploma, considerado o passaporte para a ocupação de um posto de trabalho. A *dimensão social* remete a qualificação às grades de classificação coletivas (de empregos e salários)¹⁴ que reconhecem socialmente uma atividade e o seu conteúdo. A *dimensão experimental* relaciona-se ao conteúdo real do trabalho, ou seja, aos saberes (técnicos, tácitos, sociais etc.) necessários à sua realização. A qualificação, portanto, é uma síntese dessas três dimensões, não podendo ser reduzida a uma ou algumas delas isoladamente.

Nessa perspectiva, a qualificação é entendida como relação social, possuindo múltiplas dimensões que ordenam e codificam as relações sociais estabelecidas no mundo da produção, particularmente consolidadas no modelo fordista/taylorista. O paradigma da competência, por sua vez, ganha força no momento em que o avanço destrutivo do capitalismo sobre os postos de trabalho cresce sob a égide da reestruturação produtiva, que tornou a produção flexível, de giro rápido e mercadorias de breve vida útil, pautado em um sistema de produção com estoque sob medida (*just in time*) que não admite erros no processo de fabricação de um produto, uma vez que a reposição de peças torna-se complicada, podendo paralisar a produção. (Rifkin, 1995)

A partir desse contexto de reestruturação produtiva, as dimensões *conceitual* e *social*, configuradas na valorização do diploma e nas classificações coletivas dos empregos, de grande destaque no modelo fordista/taylorista, são enfraquecidas pela crise do emprego, pelo fim da ilusão planificadora e pelos novos métodos de gestão. Assim, a retração do emprego industrial e sua reconfiguração em função da automação, “a liberação tendencial dos códigos de classificação, carreira, salário e exercício profissional em relação aos diplomas ou à especialização comprovada e validada,

¹⁴ Como exemplo dessas grades de classificação de empregos e salários a autora cita a *job evaluation*, nos Estados Unidos; as classificações *Parodi-Croizart*, na França, e a *Classificação Brasileira de Ocupações* (CBO), no Brasil. (Ramos, 2001)

promovem novos modos de regulação do mercado de trabalho, destacando o livre mercado de negociações.” (Ramos, 2001, p. 63) Todas essas conseqüências do modelo de acumulação flexível abriram caminho para a emergência da competência como um bem privado que se deve permutar no mercado.

Desta forma, na medida em que as dimensões *conceitual* e *social* são enfraquecidas, a competência diverge da qualificação. No entanto, segundo Ramos (2001), a *dimensão experimental* adquiriu grande relevo nesse contexto, aproximando-se muito da competência, uma vez que “ambas reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho.” Nesse sentido, a autora identifica um deslocamento conceitual da noção de qualificação para a noção de competência, ambas divergindo em algumas dimensões e convergindo em outra. Portanto, defende a autora, “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.” (p.41)

Para efeito deste trabalho, portanto, a discussão se deterá mais nesse aspecto de convergência da qualificação com a competência, ou seja, na *dimensão experimental* que corresponde ao conteúdo do trabalho e aos saberes por ele exigidos, no sentido de se evidenciar que conteúdo é esse e que saberes ou conhecimentos ele requer do trabalhador.

1.3.1 As competências e a emergência da subjetividade do trabalhador

No marco da produção flexível, a necessidade de incremento na produção dos bens materiais estimulou o desenvolvimento tecnológico, passando de uma base eletromecânica para uma base microeletrônica, utilizada para a intensificação do trabalho e uma maior concentração da riqueza. Assim, o avanço e a incorporação da tecnologia da produção, que tem como perspectiva refrear uma conseqüência estrutural do capital, que é sua tendência ao decréscimo das taxas de lucros, gerou transformações na divisão social do trabalho diluindo as diferenças específicas entre os setores produtivos, trazendo a “necessidade de adoção de linguagens, instrumentos e estilos

organizacionais relativamente comuns por todos os setores que [a] incorporam.” (Machado, 1999, p. 172)

As mudanças na base técnica e sua incidência sobre o modo de produzir acarretaram transformações no processo de trabalho, via o aperfeiçoamento dos meios de produção, os instrumentos de trabalho e a força de trabalho. “Os novos instrumentos se caracterizam pela flexibilidade e capacidade de múltiplas combinações, dando origem a diferentes opções integradas e passam a responder por funções novas como monitoramento, controle e operações lógicas” (Machado, 1999, p. 173). A funcionalidade, adaptabilidade e capacidade de retroalimentação desses novos instrumentos dão origem à chamada flexibilidade tecnológica, e surgem como meios alternativos para as conseqüências do rápido desgaste físico e desatualização dos mesmos.

Esses novos instrumentos automatizados são comandados e controlados por programação prévia, requerendo uma força de trabalho que apenas direcione, observe, acompanhe e ajuste suas funções. Deste modo, a aquisição e processamento da informação são centrais no novo reordenamento do processo de trabalho, implicando no que Machado chama de racionalização sistêmica, ou sistemofatura, que se refere a uma “nova e ampla forma de aglutinar e trabalhar com as informações” e onde o elemento integrador é o tempo informático, determinado pelas máquinas que trabalham essas informações.

É assim que, para Machado, no que concerne à força de trabalho, “surgem novas necessidades e desafios pertinentes ao aperfeiçoamento profissional, ao domínio de novas especialidades, à mudança nas atividades, à requalificação dos trabalhadores dispensados e à redistribuição da força de trabalho pelos ramos e atividades da economia” (1999, p. 177). Essas exigências à força de trabalho devem-se, também, ao fato de que o mercado de trabalho torna-se cada vez mais seletivo devido ao enxugamento promovido pela nova organização da produção, que pode ser traduzido pela condensação de vários postos de trabalho na figura de um pequeno coletivo de trabalhadores, que apresentem determinadas qualidades, tais como: autogestão de sua força de trabalho, autonomia e iniciativa no desenvolvimento das tarefas, flexibilidade

para se adequar às variações do trabalho, criatividade na resolução dos problemas e busca de aperfeiçoamento contínuo. (Machado, 1998, p. 82)

Nesse contexto, a qualificação apenas formal antes requerida para o trabalhador ocupar um posto de trabalho ou um emprego torna-se cada vez menos necessária, uma vez que a informatização, automação e robotização da produção e dos serviços se processam de forma a suprir certas qualidades da força física do trabalho. Nestes processos automatizados, a operação apenas física é secundária, pois aí, segundo Salerno (1999, p. 61) “operar significa acompanhar o desenrolar da produção, prevendo e antecipando-se aos problemas, gerenciando os imprevistos decorrentes da matéria-prima, do equipamento, da organização, da ação operária (e não operária) de estágios anteriores da produção”. Nesse sentido, exige-se do operador “maior responsabilidade e competência” conforme Machado (1999, p. 181).

Na organização da empresa fordista, o trabalho desenvolvia-se conforme as normas estabelecidas para seu funcionamento. O trabalho teórico e prescrito determinava o conteúdo e a forma como o trabalhador devia executar suas tarefas, ou seja, indicava que atividades deveria executar para alcançar os objetivos previstos (Salerno, 1999). A ação, entretanto, não se contenta aos estreitos limites da prescrição, uma vez que o descrito, por mais detalhado que seja, jamais consegue abarcar a imprevisibilidade de uma reação da matéria prima, da máquina ou mesmo da força de trabalho numa situação dada, restando ao trabalhador utilizar-se de seus conhecimentos prático-experiencial para levar a efeito uma determinada tarefa.

Foi assim que os trabalhadores, em determinados momentos, em sua resistência contra o trabalho degradante e não-autônomo, e tendo em vista que “a atividade de trabalho desenvolve-se através de uma série não prevista de fluxos de informação entre os trabalhadores, que rompem as barreiras da prescrição” (Salerno, 1999, p. 63), utilizaram-se do artifício da “greve do zelo” que consistia em esquivar-se do uso de seus conhecimentos e habilidades e passar a uma atitude de cuidado com o maquinário e atenção com a prescrição da tarefa a ser executada (Salerno, 1999; Machado, 1998; Antunes, 2001).

Ao contrário, porém, nos processos automatizados a percepção dos trabalhadores, ou a utilização de sua subjetividade, de seus saberes e habilidades, é

central para a supervisão e controle da produção. De acordo com Salerno (1999, p. 69) estar atento a todos os sinais das máquinas e dos processos produtivos, requer conhecimentos técnicos, mas também conduta investigativa, perceptiva e de tratamento da informação. Não se pode confiar apenas nas informações dos painéis, é preciso construir informações e “representações do estado do processo na operação”.

Neste sentido, o trabalho taylorizado, repetitivo e prescrito, segundo Deluiz (1996, p. 17), foi “substituído por um trabalho de arbitragem, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação a uma dada situação concreta de trabalho”. O trabalho passa a ter um caráter imprevisível, em que o trabalhador ou a equipe de trabalhadores operam, mediante redes de informações, várias máquinas ao mesmo tempo, tendo que tomar decisões rápidas e eficazes, potencializando o uso de suas “operações mentais e cognitivas”, o que requer uma atuação pautada por novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

A requisição atual de novas habilidades cognitivas, segundo Miranda (1998), traz para o centro do debate a importância do conceito de inteligência. Segundo a autora, a inteligência, como um elemento individual, “continua sendo uma capacidade exigida para as mais qualificadas funções no mercado de trabalho e, assim, fundamenta um poderoso mecanismo de legitimação da exclusão social ao permitir que se estabeleçam diferenças entre quem possui e quem não possui qualificação intelectual para o trabalho” (p. 68). A noção de competência ao fundar suas bases nos aspectos cognitivos do trabalho torna-se, assim, um poderoso instrumento de legitimação da seleção de indivíduos no mercado de trabalho, como se verá logo adiante na crítica de Bourdieu (1998) à lógica da competência.

Deluiz (1996) chama a atenção para o fato de que os novos processos produtivos não exigem mais do trabalhador apenas uma qualificação formal (diploma), ou uma qualificação prescrita (grades, lista de tarefas, organogramas), mas exige uma *qualificação real*, ou seja, “um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas)” (p.17).

Deluiz (1996, p. 17), caracteriza a *qualificação real* como um

conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos vários saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade e a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho.

Os conjuntos de competências atualmente valorizados em situação de trabalho foram sistematizados pela autora em seis grupos. São eles:

- a) *Competências intelectuais e técnicas* – capacidade de resolver problemas, visão estratégica, conhecimento do todo da produção para intervir no processo de trabalho e prevenir possíveis falhas na produção, transferência e generalização de conhecimentos;
- b) *Competências organizacionais ou metódicas* – capacidade de auto-planejamento, organização sistemática própria e gerenciamento do tempo e do espaço do trabalho;
- c) *Competências comunicativas* – capacidade de comunicação interpessoal com todo o grupo de trabalho da empresa, sabendo cooperar, trabalhar em equipe, dialogar e negociar com seus pares;
- d) *Competências sociais* – capacidade de “transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice e versa”;
- e) *Competências comportamentais* – é o saber ser criativo, aberto ao conhecimento e às mudanças, ético e preocupado com a qualidade do trabalho;
- f) *Competências políticas* – capacidade de compreender os condicionantes sociais, políticos e econômicos que determinam a organização social do trabalho e a sua posição nesta estrutura, seus direitos e deveres. (Deluiz, 1996)

Esta última competência é defendida pela autora como essencial para o desenvolvimento das “potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletivo”, sem a qual a abordagem das competências se torna instrumental e tecnicista.

O debate em torno da concepção de competência é amplo e a sua definição tem características específicas em vários autores. Ropé e Tanguy (1997), organizadoras de um estudo realizado na França sobre o uso da noção de competência no campo educacional e no mundo do trabalho, argumentam que a definição desta noção enfatiza que a “competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo a capacidade de executar as decisões que a ação sugere” e sintetizam traduzindo: “A competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada”.

Para Gallart e Jacinto (apud Shiroma e Campos, 1997, p. 11), o conceito de competência é definido “como um conjunto de propriedades em permanente modificação que deve ser submetido à prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica.”

Isso evidencia o caráter de construção e não de transmissão das competências, uma vez que estas só se manifestam em situações concretas que exijam do trabalhador todo o seu conhecimento técnico (real), emocional (subjetivo) e social (interpessoal) para a realização das tarefas que lhes são requeridas hoje, mas que amanhã podem ser radicalmente mudadas, em face de reorganizações técnico-administrativas, mudanças nos paradigmas produtivos ou mesmo em situação de extinção de postos de trabalhos. Na idéia de Gallart e Jacinto, as competências pertencem ao indivíduo e não ao posto de trabalho, como no caso da qualificação, por isso, as mesmas podem ser caracterizadas como “uma síntese de elementos individuais e sociais” (Shiroma e Campos, 1997, p.11).

Na acepção de Deluiz (1996), apesar do aspecto subjetivo dessa nova exigência, é preciso levar em conta que as competências são constructos sociais que foram sendo desenvolvidos pelos trabalhadores ao longo de sua vida social e profissional, partilhando experiências e práticas coletivas. Atentar para isto seria crucial para não cair no risco de abordar as competências de forma restritiva, instrumental, tecnicista, individualizada e individualizante. Entretanto, o que se percebe na literatura de autores e

governos que defendem o paradigma de formação baseado nas competências é a supressão da sua dimensão política, o que acaba tornando a competência um atributo pessoal do trabalhador, exaltando o individualismo e a competitividade na corrida por uma ocupação no mercado de trabalho.

Ressalta-se, porém, que a incorporação simplesmente da dimensão política na abordagem das competências não irá emancipar o trabalhador da sua condição na sociedade capitalista, uma vez que a incorporação do termo competência aos discursos e práticas oficiais e empresariais não é casual, sendo mais uma das tentativas de contorno da crise estrutural do capitalismo, direcionada à seleção e superexploração da força humana de trabalho, por isso não irá assegurar ao trabalhador uma mudança na sua condição material de existência. Por outro lado, o esvaziamento político da formação do trabalhador em prol de um cognitivismo sem precedentes não o ajuda na luta em favor do acirramento das contradições deste sistema injusto e excludente.

Numa perspectiva de crítica à função política e ideológica do modelo de competências, Bourdieu (1998, p. 58-59), no seu livro “Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal”, identifica um *neodarwinismo social*, que está na base da ideologia neoliberal, e que tem a “filosofia da competência” como uma justificativa “segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes”.

Para Bourdieu, a competência está no centro de uma sociodicéia, que justifica teoricamente o fato dos dominantes serem privilegiados. Assim, a ideologia da competência

convém muito bem para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos: de um lado, os cidadãos de primeira classe, que possuem capacidades e atividades muito raras e regiadamente pagas, que podem escolher o seu empregador (enquanto os outros são escolhidos por seu empregador, no melhor dos casos), que estão em condições de obter altos salários no mercado internacional, que são superocupados homens e mulheres (...), e depois, do outro lado, uma massa de pessoas destinadas aos empregos precários ou ao desemprego. (Bourdieu, 1998, p. 59)

Percebe-se nessas idéias uma associação entre os termos competência e empregabilidade, que é mais uma noção que vem sendo utilizada sistematicamente e que designa, segundo Hirata (1997) a “capacidade de obter um emprego”. Para Shiroma e Campos (1997), a empregabilidade envolve variáveis pessoais e sociais e se constitui “em um ‘currículo oculto’ de formação de competências”.

Hirata (1997) também critica o uso político e ideológico dessas noções pelas empresas, uma vez que estão sendo usadas com fins seletivos, na medida em que transferem para o trabalhador o fato de estar ou não empregado. Assim, a questão é tratada de forma restrita e individual, o que leva a autora a afirmar que

Um trabalhador ‘não empregado’ é um trabalhador não formado para o emprego, não-competente. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (Hirata apud Shiroma e Campos, 1997, p. 13)

Essa questão apontada por Hirata sobre a formação do trabalhador sinaliza para uma discussão sobre como é a formação do trabalhador competente, quando se considera que a requisição de aspectos subjetivos e pessoais do trabalhador, demonstra que a competência remete a um sujeito e a uma subjetividade.

Citando a análise de Lerolle sobre a noção de competência, Hirata (1999, p. 133) concorda que

A referência às aptidões pessoais necessárias ao emprego não é certamente uma novidade. Parece, entretanto, que a parte destas capacidades gerais e mal definidas tende a crescer com a aceleração das variações da organização e das atribuições (de cargos). Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por “saber-ser”.

Nessa linha de raciocínio, segundo Stroobants (1997), são os aspectos cognitivos do trabalho que estão na base da noção de competência, sendo esta definida em relação ao saber ou saberes necessários à execução do trabalho. Assim, o saber-fazer (ou *savoir-faire*) é fundamental, mas para ser competente é necessário enriquecer o saber técnico com os saberes sociais, saberes tácitos, subjetivos (saber ser) e comunicativos.

Na discussão sobre o deslocamento conceitual do paradigma das qualificações para o modelo das competências, centrado especificamente na afirmação da dimensão experimental, conclui-se, de acordo com Ramos (2001, p.68), que as mudanças na qualidade e no conteúdo do trabalho têm levado o indivíduo a esquivar-se da lógica do ter (ter qualificação, ter conhecimentos) e a procurar insistentemente a lógica do ser (ser competente, ser qualificado).

1.4 O “aprender a aprender” e o atual discurso educacional – desvelando as concepções contemporâneas de conhecimento, aprendizagem e competência

O que se precisa saber, conhecer para ser competente? Como se forma para a competência? O que está na base da formação para a competência? Que ciência maior contribuição dá na fundamentação teórica da formação para a competência? Esses são alguns dos questionamentos que se tentará responder para que a compreensão sobre os aspectos que envolvem o “modelo de competências” seja mais clara.

No contexto de crise estrutural do capitalismo e sua conseqüente reestruturação nos padrões de organização da produção, o papel do trabalhador foi redefinido a partir de sua interação com a máquina automatizada, exigindo-se dele maior uso de suas habilidades intelectuais¹⁵. Nesse novo contexto, o trabalho ainda é prescrito, mas o trabalhador possui mais liberdade para inovar e comunicar-se com os membros de sua equipe de produção. A organização do trabalho, de forma autoritária, vertical e hierarquizada da era fordista/taylorista, foi subvertida pelas formas “participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis”, o que não significa que sejam democráticas, mesmo que sejam mais qualificadoras do trabalho humano. (Machado, 1999, p. 175)

¹⁵ Neste ponto é importante fazer uma observação que diz respeito à distinção entre a base técnica e a organização da produção, para não se deixar cair no erro de interpretar as mudanças que vem ocorrendo na organização do trabalho produtivo como algo determinado *stricto sensu* pelo avanço tecnológico, ou pela incorporação da técnica automatizada na produção. Para Machado (1999, p. 174-175), os meios de produção são fatores que interferem na qualidade do trabalho, mas não de forma direta, natural. No processo de organização da produção com o incremento do aperfeiçoamento dos meios de trabalho, “são mais decisivos os objetivos, as intenções e as orientações de quem decide utilizá-los e segundo a forma que deseje”. Pois “uma coisa é o padrão tecnológico; outra, o regime fabril, que diz respeito ao sistema que rege as relações de trabalho, tanto as técnicas quanto as sociais, bem como suas interdependências.”

Nessa nova forma de organização, a informação ganhou o *status* de “matéria-prima fundamental”, criando uma situação em que o trabalhador mais qualificado ou mais competente é aquele que “estiver mais próximo e souber dominar o circuito completo” do processamento da informação. Esta situação demanda do trabalhador “fundamentos teóricos do conhecimento formal, habilidades que permitam uma interação inteligente com os equipamentos e visão ampla e profunda do processo produtivo como um todo.” (Machado, 1999, p. 183)

A repercussão dessas transformações na esfera educacional foi decisiva para a mudança na orientação da formação básica, com ênfase no processo de aprendizagem orientado para o aprender a aprender.

A partir de alguns dos principais documentos que orientam as ações governamentais relativas à educação dos países da América Latina, Miranda, em 1997, discute a noção de mudança de paradigma de conhecimento presente nas reformas educacionais em curso. Essa noção cria a expectativa de que “os conhecimentos devam ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar)” (Miranda, 1997, p. 41).

A autora relaciona o “saber fazer”, que tem como perspectiva a operacionalidade do conhecimento, com o princípio escolanovista “aprender a aprender”. Este princípio (ou lema, como chama Newton Duarte e que mais adiante será analisado) tem como pressuposto

a idéia de que o processo ensino-aprendizagem supõe também o aprender a produzir conhecimentos e não apenas a aquisição de conhecimentos já produzidos. É valorizada a capacidade do indivíduo construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes e habilidades como autonomia, auto-avaliação contínua, criatividade, responsabilidade compartilhada, policognição. Parte-se do pressuposto de que toda – ou quase toda – aprendizagem passa pela mediação da ação, de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo e de que as possibilidades de mediação e relações abstratas mais sofisticadas só estão dadas para as etapas mais avançadas de escolarização. (Miranda, 1997, p. 41-42)

Na constituição dos outros saberes (“saber usar” e “saber comunicar”) entram as questões da aplicabilidade e do acesso e divulgação do conhecimento. A necessidade de utilização imediata do saber demanda do processo educativo uma nova organização em que se aprende a fazer fazendo, o que se traduz no modelo de formação em serviço. No que se refere ao “saber comunicar”, a exigência de que o conhecimento seja rapidamente consumido faz com que o mesmo se confunda com informação e o ato de conhecer seja “identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações” (p. 42).

Assim, a emergência do novo paradigma de conhecimento está baseada no fato de que se fala de um determinado tipo de conhecimento, que na opinião de Miranda (1997) é mais empobrecida. Diferentemente da noção de conhecimento considerada tradicional, contemplativa e imobilista, essa nova noção é definida como ativa, interativa e pragmática, ou seja, é um conhecimento orientado para instrumentalizar a ação.

A apropriação do ideário “aprender a aprender” nas propostas educativas de governos em várias partes do mundo teve por base os pressupostos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que elaborou o relatório para a UNESCO – conhecido como Relatório Jacques Delors (Delors, 2000) – propondo um paradigma educacional centrado em um conjunto de saberes necessários aos indivíduos em sua adaptação ao mundo contemporâneo.

Neste relatório, a Comissão introduz o conceito de *educação ao longo da vida*, em que o indivíduo deve aproveitar todos os espaços de atualização, aprofundamento e enriquecimento dos primeiros conhecimentos adquiridos, adaptando-se, assim, mais facilmente às mudanças do mundo. Para dar conta desta missão “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”. Esses aprenderes são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.” (Delors, 2000, p. 90)

Com base nestes “quatro pilares do conhecimento”, que devem estar presentes no ensino formal, a Comissão defende uma concepção ampliada de educação que revele

o poder criativo de todos, ultrapasse a mera visão instrumental da educação e busque através do “aprender a ser” a realização plena da pessoa.

Neste sentido, segundo a Comissão (Delors, 2000, p. 92-101), os *quatro pilares da educação* deverão ser desenvolvidos ao longo de toda a vida e em tempos e espaços múltiplos e amplos, devendo ser compreendidos da seguinte forma:

- O *aprender a conhecer* deve ter por base “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento”, constituindo-se em meio (compreensão do mundo) e finalidade (prazer de aprender) da vida humana. Essa aprendizagem “supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”;
- O *aprender a fazer* está ligado ao processo de formação profissional, não concebido apenas como o mero domínio de técnicas e preparação para o trabalho material, mas tomado na sua amplitude. As mudanças no mundo do trabalho, que deslocou a mão-de-obra humana para dar lugar às máquinas inteligentes, requer um trabalhador cognitivo, que possua um conjunto de competências que o torne apto ao enfrentamento de diversas situações e a trabalhar em equipe;
- O *aprender a viver juntos* requer que a educação ajude aos indivíduos a “descobrir-se a si mesmos” para progressivamente poder compreender e respeitar o outro. É necessário, também, que a educação formal inicie os jovens em projetos de cooperação nas áreas desportivas, cultural e social;
- O *aprender a ser* deve ter por princípio o desenvolvimento total do ser humano, de sua personalidade, imaginação, criatividade, sensibilidade, espiritualidade, senso ético e estético, entre outros.

As manifestações desse paradigma na educação estão evidenciadas na nova concepção de aprendizagem que vem sendo amplamente difundida principalmente pelos educadores defensores do ideário pedagógico construtivista.

Duarte (2000), em uma severa crítica à apropriação da obra de Vigotsky como fundamento de concepções pedagógicas baseadas no lema “aprender a aprender”,

afirma que o revigoramento desse lema, antes defendido pela tendência Escolanovista, possui estreita ligação com o movimento de reorganização do capitalismo mundializado e de difusão de seu ideário neoliberal, no plano político-ideológico, e pós-modernista, no plano teórico-cultural. Por isso, esse não é um fenômeno localizado na reforma educacional do Brasil, mas é parte integrante da “lógica do capitalismo ‘globalizado’” (Duarte, 2000, p. 24).

É neste contexto que o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (Duarte, 2000, p. 9)

Em análise ao já citado Relatório da Comissão da Unesco (Relatório Jacques Delors) e aos Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dois documentos que fundamentam a discussão educacional, o primeiro em nível mundial e o segundo em âmbito nacional, Duarte (2000), demonstra o longo alcance do lema ‘aprender a aprender’ no atual discurso oficial, ressaltando como ele cumpre aí uma “função de articulador entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo” (pp. 44-45).

O autor identifica, no Relatório da Comissão, que, no plano ideológico atribui-se à educação um importante papel de difusor da idéia de que “o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (Duarte, 2000, p. 47). E acrescenta:

Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com *professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo* e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar

em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. (Duarte, 2000, p. 47, grifos meus)

Segundo o autor, a Comissão utiliza-se de um raciocínio que, superficialmente, parece dialético, uma vez que trabalha com a idéia de tensão entre pólos opostos (global x local, universal x singular, tradição x modernidade). Entretanto, esse é “um recurso discursivo de tentar manter-se na metade do caminho entre posições opostas”, uma vez que as chamadas “tensões” são na verdade “conflitos” gerados pelo capitalismo, e só terão solução com o fim deste. (Duarte, 2000, pp. 48-49)

As desigualdades sócio-econômicas são vistas pela Comissão como desigualdades no acesso ao conhecimento, o que leva a Comissão a exigir da 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” defendendo como saída o “aprender a aprender” (p.49).

Dentre os aprenderes determinados pela Comissão como os “pilares da educação”, já apresentados anteriormente, o “aprender a conviver” é o de maior destaque, segundo Duarte, por ser o que mais trabalha a idéia de aceitação do outro e da diferença, a partir da perspectiva de adaptação, de conciliação e de aceitação das desigualdades sociais e exploração capitalista.

Utilizando-se da estratégia de conciliação dos opostos, o que se percebe no ideário da Comissão é um total esvaziamento da educação e, portanto, do indivíduo. Dessa forma, o papel da educação para a Comissão da Unesco é o de adequação “ao processo de sobrevivência do capitalismo” no sentido de “que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (Duarte, 2000, p. 54).

Assim é que o lema “aprender a aprender” se constitui no mote dos discursos pedagógicos dos países que possuem o claro objetivo de adaptar-se ao processo de ampliação do capitalismo pelo mundo. O principal veículo de sua propagação no meio educacional é, sem dúvida, as teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas construtivista.

No Brasil, a adoção do referencial teórico construtivista como fundamentação da proposta pedagógica nacional aparece claramente manifesta nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O ponto central do construtivismo brasileiro, e que está presente nos PCNs, é a focalização na aprendizagem a partir da atividade mental do aluno, isto significando que a aquisição do conhecimento dá-se pela interação ativa do aluno com o objeto a ser conhecido e que o papel do professor é de mediador dessa interação. Isto, na ótica dos defensores do construtivismo é uma grande novidade das pesquisas educacionais e psicológicas sobre ensino e aprendizagem. Duarte (2000) critica essa posição afirmando que os construtivistas não assumem sua filiação ao movimento escolanovista, não sendo, portanto, fiéis ao mestre J. Piaget, que nunca escondeu sua afinidade teórica aos métodos ativos da Escola Nova.

Os PCNs, adotam o construtivismo eclético de César Coll, para quem a teoria construtivista recolhe o que há de melhor nas teorias pedagógicas e psicológicas de Piaget, Vigotski e Wallon para constituir o seu corpo teórico. Essa “colcha de retalhos” formada por Coll, é, segundo Duarte (2000), balizada pelos aspectos pragmáticos de cada teoria, tendo como meta a formação do indivíduo plenamente adaptável às constantes reestruturações no âmbito do capitalismo mundializado.

O construtivismo, calcado no lema “aprender a aprender”, aparece nos PCNs diretamente ligado à construção de competências no aluno. A passagem abaixo é esclarecedora dessa relação:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o *desenvolvimento de novas competências*, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “*aprender a aprender*”. (Brasil, 1997, p. 34-35, grifos meus)

Em outra passagem, o documento acrescenta que a “formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para *desenvolver competência* e consciência

profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho” (Brasil, 1997, p. 47, grifo nosso).

Identifica-se, portanto, uma associação entre o lema “aprender a aprender” e o desenvolvimento de competências nos alunos, o que na essência significa desenvolvimento da capacidade de adaptação e de resolução de problemas nas mais diversas situações de emprego ou de desemprego.

Segundo Duarte,

Quando, nos PCNs, afirma-se que não se deve formar o indivíduo apenas no tocante às “habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho”, não está sendo formulada qualquer crítica à idéia da educação regida pelo mercado. O que está aí sendo defendido é que o mercado seja respeitado em seu caráter dinâmico, o que exige um processo de adaptação constante e, portanto, também dinâmico, da parte dos indivíduos. Por isso torna-se tão central o lema “aprender a aprender.” (2000, p. 64-65)

Em suas pesquisas mais recentes, Duarte (2001) identificou uma possível relação do modelo de competências, ou pedagogia das competências, com o que ele vem chamando de pedagogia do “aprender a aprender”¹⁶.

Segundo Ramos (2001), a pedagogia das competências é uma pedagogia experiencial que objetiva promover a adaptação do indivíduo às situações instáveis que a vida lhe proporciona. Esta pedagogia vem calcada numa concepção subjetivo-relativista de conhecimento, cujo pressuposto é que

o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como

¹⁶ Conforme Duarte (2001), a pedagogia do “aprender a aprender” inclui em seu bojo a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova e a teoria do professor reflexivo. Para o autor, o modelo de competências e o lema “aprender a aprender” possuem pontos de convergência e um serve de base ao outro. Na perspectiva da pedagogia do “aprender a aprender”, baseando-se na crítica a algumas idéias de Perrenoud (1999), Duarte identifica que aos educadores vem se requerendo um conhecimento superficial da realidade social apenas para identificar quais as competências que essa realidade social requer dos indivíduos.

representação da realidade objetiva ou como verdadeiro. (p. 292)

Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real depende do ponto de vista a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo. (p. 293)

Nesta acepção, o conhecimento é julgado pela sua praticidade ou utilidade, predominando, assim, uma “conotação utilitária e pragmática do conhecimento” (Ramos, 2001, p.292), conforme já apresentado por Miranda (1997).

Partindo dessa perspectiva pragmática, tem-se uma ampla literatura que vem sistematicamente defendendo a formação que tenha como foco os conhecimentos práticos. Libâneo (2001), por exemplo, defende que a organização curricular dos processos formativos para o exercício da profissão de professor deve ter como centro a prática docente. A ênfase na prática como elemento de aprendizagem e conhecimento, “significa, também, a articulação entre formação inicial e formação continuada.” (Libâneo, 2001, p. 192) Enquanto a primeira possibilita a reflexão sobre os conteúdos que embasam a prática, a outra possibilita a reflexão da própria prática, seus saberes e experiências.

Esta articulação está baseada numa

Concepção de formação centrada nas demandas da prática, no que acontece efetivamente nas salas de aula, assumindo a idéia de escola como unidade básica da mudança educativa, em que as escolas são consideradas espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores. (Libâneo, 2001, p. 193)

Essas considerações acerca do papel do conhecimento na formação, na perspectiva da construção de competências, demonstram o deslocamento extremista do eixo teórico para o eixo prático.

Para Ramos (2001), a base epistemológica dessa forma de conceber o próprio conhecimento é a chamada teoria pós-moderna. Essa teoria tem como características, segundo Harvey (2000), a total aceitação da efemeridade, da fragmentação, da descontinuidade, da não-historicidade dos fatos e do caótico. Seus teóricos rejeitam

qualquer tentativa de formulações totalizadoras da realidade, descartando as metanarrativas como recursos “mediante os quais todas as coisas possam ser conectadas ou representadas”. Para os pós-modernos, “as verdades eternas e universais, se é que existem, não podem ser especificadas”. Como contraponto, defendem a pluralidade e dispersão das idéias, o que corresponde à legitimação da fala dos diversos grupos sociais, a flexibilização no uso do código linguístico, a multifacetação das imagens, a heterogeneidade na interpretação textual e o pragmatismo como “filosofia de ação possível.” (Harvey, 2000, pp. 49-55)

Portanto, a noção de competência, ao se inspirar numa concepção de conhecimento que não tem a pretensão de mapear a realidade em sua extensão e profundidade, mas apenas ficar na imediatez e superficialidade do aparente, tendo o olhar do sujeito e o seu ponto de vista como único critério de verdade, instaura o subjetivismo e o relativismo nas relações sociais, que podem ser compreendidos como mecanismos de adaptação a situações diversas.

Segundo Ramos (2001, p. 294),

a competência é a noção da subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser uma forma subjetivada do conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experiencial na forma de representações subjetivas, a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno.

A ênfase que as políticas educacionais vêm dando aos processos de aprendizagem, baseado no ideário do “aprender a aprender” e que tem como fundamento esta concepção de conhecimento, justifica a adoção da noção de competências como ordenadora dos currículos de formação, uma vez que ela “deriva do postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social” (Machado, 2002, p. 01)

Assim, concordando com Duarte (2001), a pedagogia das competências estaria ligada a todo o aparato político-cultural e ideológico erguido sobre a égide de uma pós-modernidade, que tem entre as ilusões criadas para enfraquecer as críticas e as lutas pela superação do sistema capitalista, a valorização da capacidade de mobilização de conhecimentos em detrimento da aquisição das mais altas formas de elaboração teórica já construídas pela humanidade.

Diante desse contexto, surgem diversas discussões acadêmicas e orientações normativas referindo-se ao papel dos professores na formação do novo homem/trabalhador. O sistema educacional brasileiro vem estruturando sua política de formação de professores tendo como justificativa sua adequação a este novo contexto, com o objetivo de definir o perfil do professor que se demanda hoje para atuar na Educação Básica. Nesse sentido, as orientações da política educacional estabelecem uma série de competências que são requeridas para que esse professor possa formar um aluno também competente. O capítulo seguinte tem a pretensão de tentar compreender como vem ocorrendo a conformação da política educacional voltada para a formação de professores aos determinantes político-econômicos, analisados anteriormente.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Este capítulo tem como objetivo discutir os condicionantes históricos que, determinados pelo contexto sócio-político-econômico analisado anteriormente, levaram a mudanças substanciais na organização educacional brasileira. A discussão focalizará principalmente a formação continuada do professor, partindo do princípio de que os modelos de formação docente são gestados no seio das contradições postas pela correlação de forças entre trabalho/educação e dos grupos sociais no poder e fora dele. (Kuenzer, 1999)

O objeto desta investigação, entretanto, é a emergência do modelo de formação continuada de professores, centrado no desenvolvimento profissional e baseado na construção de competências, adotado pelo MEC e que se concretiza nas ações do Programa "Parâmetros em Ação". Parte-se da premissa de que este modelo é também conformado pelo contexto analisado e nasce a partir das novas necessidades do sistema capitalista para a formação do trabalhador. Nesse sentido, a formação continuada será analisada como uma força motriz capaz de dar corpo a um processo de construção de competências exigidas ao novo perfil de professor proposto pela reforma educacional. Para tanto, focalizar-se-á, também a análise histórica das concepções subjacentes a este modelo e das determinações políticas e sociais que o levaram a efeito, buscando compreender o significado deste movimento.

2.1 A reforma educacional brasileira e o destaque na formação de professores

Acompanhando a reestruturação da produção e as conseqüentes mudanças no mundo do trabalho, vêm ocorrendo, em âmbito mundial, reformas educativas que visam adequar o sistema educacional às exigências atuais do capitalismo.

A crescente internacionalização da economia, baseada em um novo padrão de acumulação, organização da produção e de exploração da classe trabalhadora, necessita estar constantemente organizando o papel das instituições sociais que lhes dão suporte político e ideológico. Nesta esfera, redefine-se o papel do Estado, assim como o da Educação. O Estado deve atuar o mínimo possível, deixando livre a expansão da lógica mercantil, que aos poucos vai tomando todos os espaços da vida social. Nesse contexto, a educação passa a ter uma nova função social, cabendo a ela e ao conhecimento o papel de formação de recursos humanos, central na guerra competitiva entre as economias globalizadas, pois, “do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são tidos como força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico.” (Dourado e Oliveira, 1999, p. 10)

O marco propulsor das reformas educacionais dos países latino-americanos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Na ocasião, reuniram-se governantes de 155 países que se comprometeram a assegurar as condições necessárias ao acesso de crianças, jovens e adultos a uma educação básica de qualidade. Nessa Conferência, o Brasil compareceu fazendo parte do grupo dos “E9”, os nove países com maior índice de analfabetismo do mundo. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as estratégias e metas ali propostas para serem implementadas durante uma década seria a configuração do projeto educativo internacional.

Neste projeto, o papel da educação, não apenas formal, mas tomada em seu sentido amplo, é o de promotora das necessidades básicas de aprendizagem a crianças, jovens e adultos. As necessidades básicas de aprendizagem se traduzem, segundo Torres (1995, p. 57), como o conjunto de “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores

necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo.”

A Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) é mais um dos organismos multilaterais defensores da necessidade de investimento e reforma da educação. Publicou alguns documentos, alertando para a crescente demanda de habilidades específicas aos trabalhadores e aos consumidores, requeridas pelo sistema produtivo, esboçando diretrizes para a reestruturação dos sistemas de ensino da América Latina e Caribe. A Cepal definiu um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à vida social e produtiva, chamados “*códigos da modernidade*”, considerados essenciais para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, tomada de decisões e aprendizagem contínua. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2000)

A Unesco, através do Relatório Jacques Delors, argumenta que, em meio aos desafios deste novo século, cabe à educação transmitir “saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 2000, p.89).

As idéias lançadas no encontro de Jomtien, em 1990, para a formulação do projeto educacional para a América Latina e Caribe continuaram sendo desenvolvidas, em 1993, pelo Comitê Intergovernamental, reunido em Santiago, Chile, através da divulgação do PROMEDLAC V (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe). Nesse documento, a melhoria da qualidade de oferta educacional passa pela necessidade de profissionalização dos profissionais da educação, descentralização da gestão dos sistemas de ensino, implementação de um sistema de avaliação de ensino e a definição de conteúdos, métodos de ensino e organização escolar.

O Banco Mundial (BM) também se configura como uma das agências multilaterais de grande destaque neste cenário, constituindo-se, segundo Torres (1998), em organismo que vem ocupando um espaço considerável no campo educacional mundial, não apenas como financiador, mas principalmente, como assessor, fonte e

referencial de pesquisa¹⁷, apresentando “pacotes de medidas” para serem utilizados nas reformas educativas dos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial, enquanto agente financiador e estimulador de reformas educativas em várias regiões do mundo, tem objetivos muito claros com relação ao que propõe: instalar no processo de reforma educacional dos países em desenvolvimento uma lógica econômica em que a melhoria da qualidade passa necessariamente pela redução de gastos neste setor. Nesse sentido, pode-se observar, a partir das idéias de Torres (1998), que as propostas de reforma educacional que levem a uma melhor qualidade dos níveis de aprendizagem das crianças se mostram contraditórias e demonstram quão estreita é a visão do Banco no que concerne ao processo educativo.

A contradição está centrada no dilema quantidade de gasto *versus* qualidade na oferta educacional. Conforme Torres (1998), a visão estreita apóia-se na fragmentação do tratamento dado aos problemas, ou seja, não há uma visão orgânica e sistemática das variáveis que influenciam no rendimento dos alunos. Tudo é tratado de forma isolada: comprar livros didáticos é mais barato que investir em bibliotecas escolares e que oferecer uma educação inicial consistente aos professores, que por sua vez serão melhor capacitados metodologicamente em serviço; as questões salariais não influem no rendimento dos alunos e, apenas investindo em educação básica, o problema educacional está resolvido.

Em âmbito interno o movimento de reformas, apoiado nas recomendações destes organismos, teve início com as discussões promovidas pelo Governo Collor, em 1992, no Fórum Capital-Trabalho, que apesar de contar com a participação de segmentos sociais críticos (universidades e sindicatos), o documento produzido refletiu muito mais as idéias que vinham sendo apresentadas pelos organismos multilaterais. Em 1995, o governo FHC patrocinou um encontro entre alguns Ministérios (da Educação, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia) e sociedade civil, que culminou no documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, o qual propunha para a educação básica a

¹⁷ Coraggio (1998), com o objetivo de analisar as teorias que fundamentam as políticas educativas propostas pelo BM, compreender o processo de geração destas políticas, seus efeitos e indicar alternativas viáveis, defende que se são idéias o que de mais importante o Banco oferece aos países, em especial aos países em desenvolvimento, é preciso analisar essas idéias cuidadosamente, tentando apreender “como são produzidas e qual sua validade, assim como analisar as condições e as consequências dos empréstimos concedidos” (p.75).

reestruturação dos currículos, revisão dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio e a implantação de um sistema nacional de avaliação com aplicação anual de exames avaliativos. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2000)

Conforme o exposto, a política educacional hoje implementada é fruto de discussões que extrapolam o âmbito nacional e são exteriores aos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo: professores, associações de educadores e pesquisadores, pais e alunos. Os ditames de organismos multilaterais foram incorporados aos discursos oficiais e refletem-se em algumas ações, programas e projetos estabelecidos pelo MEC¹⁸.

Esse contexto de reforma na política educacional que reconfigura o papel social da educação, em atendimento às transformações na economia e na produção de bens e serviços que demandam um novo perfil de trabalhador, acarretou mudanças nos paradigmas de formação dos professores, considerados inadequados para prepará-lo para formar esse novo trabalhador.

Conforme Freitas (1999, p. 18),

no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

No âmbito da reforma, portanto, a política de formação de professores tem sido objeto de amplos debates e lutas entre o poder central (MEC e seus intelectuais) e as associações de pesquisadores e educadores¹⁹ que militam na defesa de uma formação docente comprometida com a transformação social.

¹⁸ A exemplo temos o Sistema Nacional de Avaliação em todos os níveis de ensino (Saeb, Enem e Provaão); a reformulação curricular em nível nacional configurada nos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, também para todos os níveis de ensino; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); entre outros.

¹⁹ Entre estas Associações, Freitas (1999) cita a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Anped (Associação Nacional de Pesquisas em Educação), a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir)

Esse debate se dá em meio ao acirramento de uma contradição conjuntural do capitalismo, que é posta por Freitas (1996) como o paradoxo entre explorar ou educar o trabalhador.

O pensamento progressista já examinou esta contradição e demonstrou como o capital escamoteia a formação do trabalhador, na medida em que educá-lo é permitir que se torne cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista. Tal consciência abre a possibilidade de que o trabalhador envolva-se na negação do capitalismo, à medida que percebe sua condição de exploração. No entanto, para explorar o trabalhador o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. (p. 93)

Essa contradição esteve sob controle enquanto o âmbito da produção necessitava de um trabalhador pouco instruído. Entretanto, a exigência do novo trabalhador para executar tarefas mais intelectuais que físicas acirra essa contradição.

Na visão de Freitas (1996), a saída capitalista para esse paradoxo é o controle das instituições escolares, como forma de garantir a veiculação de seu projeto político. Assim, “o Estado – legítimo representante dos interesses do capital – sabe que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso – daí seu permanente esforço para cooptá-lo” (p. 94).

Acredita-se que é neste sentido que a formação dos professores no Brasil vem assumindo um importante destaque na atual reforma educacional, uma vez que o governo que se estabeleceu nesta última década tem um claro compromisso com os interesses do capital internacional.

Analisando as políticas de formação de professores na década de 90, Kuenzer (1999) afirma que as políticas educacionais e sua relação com as mudanças ocorridas no mundo da produção desencadearam uma concepção de educação por parte dos governos desta última década, que o levaram a elaborar pareceres, diretrizes e parâmetros curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino e que estão orientando projetos e processos de formação de professores.

Como exposto no capítulo anterior, a concepção de educação que permeia a reforma curricular da educação básica, centrada no lema “aprender a aprender” tem como finalidade a adaptação do indivíduo às exigências mercadológicas da sociedade capitalista. A formação dos professores, portanto, orienta-se também nessa perspectiva, principalmente porque a reforma curricular, expressa nos PCNs, serviu de base para as reformas no âmbito da formação do professor. Kuenzer (1999, p. 176) argumenta que

esse conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)²⁰ configura-se como a abertura política que o governo FHC necessitava para implementar seu plano educacional, que articulado aos projetos para as áreas econômica, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado.

No âmbito dessa política educacional, a formação dos professores vem sendo orientada para a adoção de um referencial pautado na construção de competências necessárias para compor o novo perfil de professor, exigido pela reforma educativa. Nesse sentido, é necessário discutir algumas concepções de competência, no intuito de se entender com mais clareza o que constitui esta noção e o que subjaz ao modelo pedagógico por competência que vem sendo adotado pela política educacional vigente, no Brasil, e como este modelo veio se configurando no seio do modelo anterior, ou seja, da pedagogia por objetivos.

²⁰ De acordo com Kuenzer, na Nova LDB a organização curricular do ensino superior instituiu, no lugar dos currículos mínimos, as diretrizes curriculares, de caráter geral e flexível às peculiaridades institucionais e demandas mercadológicas. (1999, p. 179)

2.2 A constituição da centralidade da noção de competência na educação

A noção de competência na educação não é algo de hoje. Ela já vem sendo utilizada há bastante tempo, entretanto, somente agora na atual reforma educacional é que se observa sua proliferação e adoção como concepção norteadora dos currículos escolares tanto para a formação básica quanto para a profissional e a docente, em todos os níveis.

Para se entender a origem da noção de competência na educação é preciso remontar à década de 60. De acordo com Hyland (1994, *apud* Ramos, 2001, p.223), nessa época surgiu o movimento americano denominado *Competence Based Education and Training (CBET)*, em que a noção de competência aparece associada à noção de objetivos, baseando-se na pedagogia do domínio, de Bloom.

A pedagogia do domínio configurou-se pelas proposições de Bloom (1973) que criou um sistema taxionômico de classificação dos objetivos educacionais conforme a descrição dos comportamentos esperados dos educandos ao final de uma unidade de ensino. Essa classificação baseada em princípios lógicos (definições precisas e coerentes) e psicológicos (compreensão dos fenômenos psicológicos) constituiu-se a partir de três domínios: o *cognitivo* (pensar), o *afetivo* (ser) e o *psicomotor* (agir). Os objetivos ligados a esses domínios envolvem aspectos da memória, capacidades e habilidades intelectuais e motoras, atitudes e valores. Bloom, portanto, entende os objetivos como a descrição dos métodos e meios que modificarão o comportamento, ou seja, mudarão a forma de ser, pensar e agir dos educandos.

Nesta pedagogia, o conhecimento é tido como um amontoado de registros de idéias ou fenômenos na mente (*memorização*) que podem ser lembrados à medida de sua necessidade na solução de um problema. No entanto, para Bloom (1973) o conhecimento verdadeiro está no nível da compreensão e é caracterizado pelas capacidades e habilidades intelectuais. Diferentemente da memorização, as capacidades e habilidades intelectuais só podem ser testadas em situações diferentes daquelas em que foram adquiridas.

Enquanto as habilidades são processos mentais que organizam e reorganizam os materiais necessários à solução de um problema, as capacidades são os mecanismos mentais de seleção das informações técnicas e específicas para solucionar tal problema. Nessa perspectiva, portanto, a solução de um problema requer que o indivíduo “organize ou reorganize um problema, reconheça o material necessário, evoque este material e o utilize na situação problemática.” (Bloom, 1973, p. 35) Isto quer dizer, em outras palavras, que o indivíduo deve partir de suas experiências passadas e dos conhecimentos já adquiridos para analisar a situação nova, selecionar dentre o seu estoque de conhecimentos e métodos os mais adequados à situação e saber discernir as relações existentes entre as experiências novas e as anteriores.

A pedagogia por objetivos configurou-se pela apropriação da teoria behaviorista de Skinner, para quem a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, se confunde com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento.

Na abordagem comportamentalista, o conhecimento é resultado direto da experiência, ou seja, é a descoberta de algo que já estava presente externamente mas não havia ainda sido incorporado internamente pelo sujeito cognoscente. Desta forma, conforme defende Skinner, o comportamento pode ser descrito em termos físicos e, portanto, fragmentado funcionalmente, o que permite modelá-lo ou reforçá-lo conforme os objetivos educacionais a serem alcançados. Nessa abordagem, os objetivos visam à construção de competências a partir da transmissão de conhecimentos comportamentais e via treinamento específico. Assim, “os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas.” (Mizukami, 1986, p.21)

Para Skinner, o importante a considerar na atividade de ensino não são os mecanismos envolvidos na atividade do pensamento, mas sim a definição de comportamentos e o modo de os instalar e reforçar. Deste modo, “a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos de sua instalação.” (Malglaiive, 1995, p. 111)

Assim, enquanto em Bloom e sua Pedagogia do Domínio os objetivos estão associados aos meios e métodos definidos para uma mudança de comportamento, em Skinner os objetivos confundem-se com a própria mudança de comportamento.

A consolidação teórica da pedagogia por objetivos, no entanto, deu-se com Mager (1977, *apud* Malglaive, 1995) que mesmo sendo behaviorista, tentou diferenciar-se desta fazendo uso da noção de *performance* como alternativa à noção de comportamento. Para esse autor, os objetivos pedagógicos constituem-se na descrição minuciosa de uma ação a ser manifestada. Um objetivo útil, portanto, define-se pela *performance* (o que o estudante é capaz de realizar); pelas condições nas quais se deve efetuar a *performance* e pela qualidade da *performance* aceitável. Mager introduz no debate sobre os objetivos educacionais uma dimensão nova, que é a condução do ensino, ou seja, os meios de se alcançar os objetivos propostos. Em sua compreensão a simples definição dos objetivos e sua explicitação para os alunos simplificaria consideravelmente sua determinação.

Na década de 70, os americanos Nagel e Richman (1974), propuseram um modelo de instrução programada para professores denominado Ensino para a Competência (*competency-Based Instruction – CBI*), que considera essa dimensão da condução do ensino para se atingir os objetivos propostos. Segundo esses autores, o Ensino para a Competência baseia-se no princípio psicológico de que os alunos aprendem em ritmos diferentes e desde que seja dado tempo suficiente e tenham claro o que se espera deles, os mesmos podem tornar-se competentes em quase tudo. Partindo desse princípio, o Ensino para a Competência estrutura-se na forma de ensino individualizado, tendo como centro do processo educativo o aluno e sua aprendizagem, estando o papel dos objetivos restrito à avaliação.

Nessa abordagem, os meios para se alcançar os objetivos de ensino são as competências, sendo entendidas como o domínio dos conhecimentos, habilidades e atitudes esperados dos alunos ao final de um curso. Os objetivos de ensino são, portanto, a expressão desses conhecimentos, atitudes e habilidades em termos de ação observável e mensurável a ser executada pelo aluno, considerando as condições de demonstração de seu comportamento e os padrões de desempenho aceitáveis. Para Lopes (2001, p. 4), no entanto, as competências utilizadas nessa abordagem continuam assumindo o enfoque comportamentalista, uma vez que “as atividades de ensino são

decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades) que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.”

Malglaive (1995) questiona nos difusores da pedagogia por objetivos o fato de que não se preocuparam com a definição da realidade da ação, isto é, o contexto em que ocorre o comportamento e a explicitação da natureza das operações mentais, os saberes e o saber-fazer envolvidos nessa ação. Ao contrário, porém, a atividade humana foi considerada, em Bloom, por exemplo, como uma justaposição dos comportamentos elementares adquiridos. Para Malglaive, fundamentando-se na concepção cognitivista de Piaget, as manifestações do pensamento, mesmo as mais simples, mobilizam um conjunto de mecanismos motores e cognitivos integrados a uma estrutura mental, que deve ser construída desde o início do processo educativo.

A estruturação do processo de aprendizagem não mais em comportamentos esperados, mas sob as operações mentais aí envolvidas, instaura uma nova forma de pensar a organização do ensino. Isto posto, Malglaive (1995) entende que a definição de objetivos como nuclear no processo educativo é uma problemática ultrapassada, devendo a mesma manter-se restrita somente ao campo da avaliação.

Essa mudança de concepção no ensino, segundo Malglaive (1995), deu-se devido às mudanças no trabalho e ao advento da psicologia cognitiva, baseada nos estudos de Piaget. No que se refere às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o autor defende que os novos processos de produção não mais requerem que as atividades dos trabalhadores sejam decompostas em comportamentos simples e facilmente identificáveis, pois o quadro de definição de tarefas a serem executadas por um trabalhador numa linha de produção automatizada requer que se analise o conteúdo real das atividades e os saberes aí envolvidos e não apenas as características da tarefa.

Nesse sentido, a pedagogia por objetivos não daria conta da organização de um programa de formação do trabalhador que o preparasse para atuar na linha de produção integrada e flexível. Pois, segundo Malglaive (1995), a pedagogia por objetivos se articula muito bem ao taylorismo, que considera o “exercício de uma actividade técnica como resultante da soma justapositiva de um conjunto de subactividades elementares” (p. 121). Ao contrário, no toyotismo, os atos singulares só podem ser corretamente

realizados se o trabalhador o entender como o momento de um todo. Assim, conforme o autor,

pormenorizar cada uma das operações particulares sob a forma de objectivos evidentemente específicos, e tanto mais facilmente operacionalizáveis quanto são específicos, permite respeitar os cânones da “Pedagogia por Objectivos”, mas não corresponde à realidade das competências requeridas, ainda que um pedagogo que tivesse assimilado bem os seus clássicos se lembrasse de os submeter a um objectivo geral de que cada segmento de actividade seria apenas derivação. (Malglaive, 1995, p. 121)

As idéias de Malglaive, portanto, levam à afirmação de que a pedagogia por objetivos esgotou sua capacidade organizadora dos currículos de formação do novo trabalhador requerido pelos padrões flexíveis de produção. Em seu lugar surge a noção de competência, considerada pelo autor, como um fenômeno, um mecanismo que indica os elementos que os constituem e não simplesmente a ação e suas características observáveis.

No que se refere aos aspectos psicológicos, os objetivos pedagógicos foram estruturados em torno da expressão “*ser capaz de...*”, que designa uma atividade e tem no verbo de ação que a acompanha o resumo de uma provável capacidade, sem, no entanto, ser necessário provar a sua existência ou conhecer sua natureza. Porém, uma competência que, para o autor, é sinônimo de capacidade, apresenta uma estrutura fundamentada no *saber em uso*, que consiste na ação mental (*cognição*) que acompanha a manipulação material e simbólica sobre um objeto e permite a construção de novos saberes através da ação (*atividade*). A estrutura de uma competência ou capacidade, portanto, permitiria a pessoa agir de forma eficaz, atingindo os objetivos que lhe são designados.

Segundo Malglaive (1995),

uma acção exerce-se sempre sobre um objecto e as regras a aplicar para o manipular são relativas à transformação pretendida deste objecto. Isto supõe um saber sobre o objecto e sobre a transformação a operar, saber existente antes da acção. É ainda para a cognição que acompanha a acção que remete o cuidado de fazer entrar este saber no campo do saber em uso. Para o especialista, este trabalho, sem dúvida, terá já sido feito, e a cognição assim como a acção exercem-se nele sob a forma

de hábitos em que se investe o saber em uso. Para o principiante, o que aprende, esta cognição permanece fundamental e é freqüentemente sobre ela que incide principalmente a aprendizagem. (p. 126)

As regras a aplicar são os saberes a serem mobilizados na ação e devem ser apreendidas a partir de um processo de *cognição, formalização e tematização*²¹, ou seja, através do trabalho do pensamento que produz e manipula saberes incessantemente e está no centro da ação material e simbólica. Esse trabalho do pensamento possui um ritmo e duração, incompatíveis com os da ação, devendo, portanto, separar-se desta.

Os saberes que estruturam as capacidades/competências são mobilizados, por sua vez, por uma *inteligência prática* (cognição), que orienta a ação e constitui o *circuito curto* da dinâmica das competências e por uma *inteligência formalizadora* (formalização e tematização) que constitui o *circuito longo* desta dinâmica. Assim, “enquanto a primeira realiza-se somente a partir da ação, a segunda é o processo por meio do qual se desenvolve o pensamento abstrato.” (Ramos, 2001, p. 235)

Em síntese, a ação necessita de um saber prático (*saber em uso*) orientado por um processo de cognição e constituído por saberes teóricos (*formalizados*), que também se tornam saberes quando na ação, mas que são, na maioria das vezes, adquiridos fora da ação, pelo processo mental denominado *tematização*, que enriquece os saberes e os tornam disponíveis para múltiplas ações. Nesta perspectiva, a ação por si só não é fonte de saber, é preciso, às vezes, afastar-se dela para adquirir conhecimentos e formalizá-los, para então poder aplicá-los na resolução de um problema, ou seja, em uma ação.

Entretanto, no tocante ao atual uso da noção de competência nos discursos oficiais, Ramos (2001, p. 235) alerta para o fato de que a mesma

tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto restrita à inteligência prática ou ao circuito curto da capacidade. Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa noção num sentido instrumental ou comportamentalista/condutivista. Isto porque a supressão da inteligência formalizadora da estrutura dinâmica da capacidade/competência admite sua identificação direta com o

²¹ Conforme Malglaive (1995, p. 126-127) *formalização* é a ação autônoma do pensamento sobre os saberes adquiridos tanto na ação quanto no ensino formal e *tematização*, termo emprestado de Piaget e Garcia, é o recurso que o pensamento constrói para trabalhar sobre si próprio e formalizar saberes.

comportamento/desempenho e, assim, a redução das primeiras aos segundos.

A noção de competência na educação tem sido tratada de forma sistemática por Philippe Perrenoud (1999; 2000b), sociólogo e antropólogo que trabalha na Universidade de Genebra, Suíça, como especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino. (Perrenoud, 2000a).

Um dos pilares da teoria de Perrenoud sobre as competências na educação é a organização do ensino em situações práticas que permitam aos alunos mobilizar conhecimentos para solucionar um problema. Segundo o autor, durante a escolaridade básica

assimilam-se conhecimentos disciplinares, como Matemática, História, Ciências, Geografia etc. Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da seqüência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem. (Perrenoud, 2000a, p. 19)

Percebe-se, na passagem acima, uma crítica à pedagogia por objetivos, que preocupou-se somente em transmitir os “ingredientes das competências”, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes e não com a sua mobilização na resolução de problemas práticos. Segundo Perrenoud (2000a, p. 19), “formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competências, lutamos abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas.”

Segundo Perrenoud (1999), no entanto, falar em competência não acrescenta muito à idéia de objetivos, mesmo porque não se deve aceitar a idéia de se ensinar sem ter metas explícitas e comunicáveis aos estudantes. Porém, acrescenta o autor, a

pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos, não se preocupando com sua mobilização diante de situações complexas. Desta forma, quando se assimila competência com um objetivo de aprendizagem corre-se o risco de confundir aquisição escolar verificável com uma competência, o que é errado, segundo o autor, pois uma competência, que é invisível, só pode ser medida por meio do desempenho observável. Portanto, Perrenoud defende, como Malglaive (1995), a necessidade de que as competências a serem desenvolvidas sejam conceitualizadas e se defina sua natureza.

Nessa perspectiva, o autor compreende que uma competência está além dos conhecimentos, pois “é na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência.” (Perrenoud, 1999, p. 32) Para se construir competências, portanto, apenas a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou específicos não é suficiente. É preciso, argumenta o autor, que se construa “um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.” (p. 31)

Os esquemas, não são apenas simples hábitos, mas constituem, segundo a concepção piagetiana, estruturas invariantes de uma operação ou de uma ação, que permitem o enfrentamento de situações similares. Os esquemas são adquiridos pela prática, não requerendo do sujeito uma consciência nem de sua existência, nem de sua gênese ou funcionamento. Um conjunto de esquemas, por sua vez, forma o *habitus*, definido por Bourdieu (1989) como um

sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma.

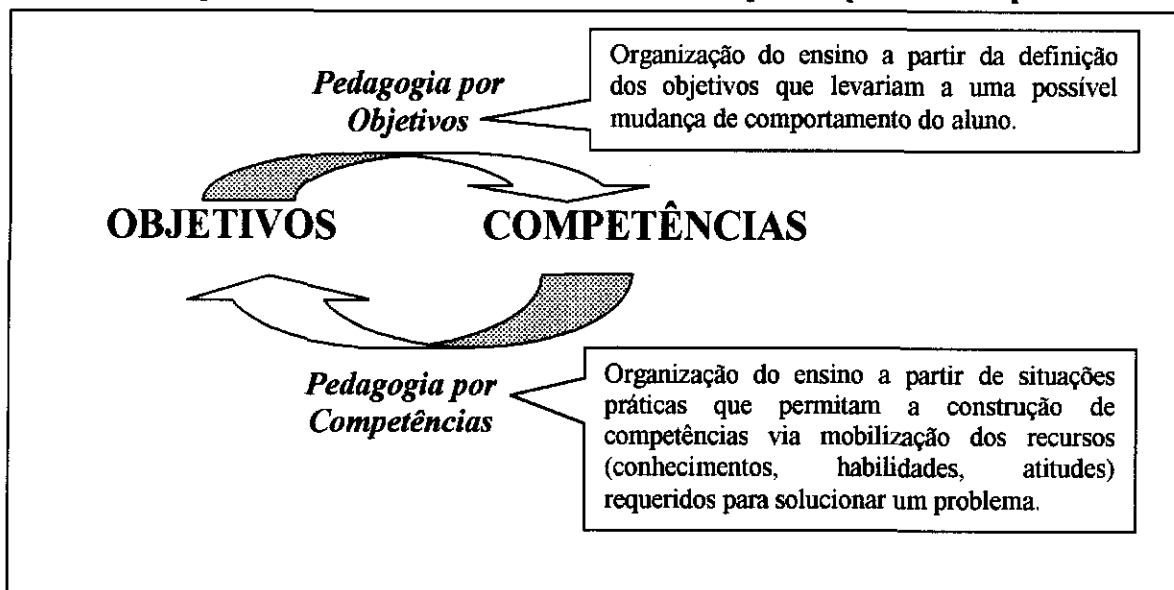
Portanto, na concepção de Perrenoud, uma competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, ou seja, um *habitus* que permite mobilizar os conhecimentos (técnicos, metódicos, tácitos, etc.) necessários para o enfrentamento de uma situação problema.

Mas, como se constroem as competências? Segundo Perrenoud (1999), a construção de uma competência em seu estágio inicial passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Essas operações cognitivas para se automatizarem e se tornarem esquemas complexos precisam passar por um processo de forte repetição em situações semelhantes, ou seja, é preciso treinamento intensivo. Dessa forma, a formação de competências exige que se passe “de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*)”, baseada na idéia de que se constroem competências no exercício de uma situação complexa.

Pode-se inferir, portanto, das idéias até aqui discutidas que está havendo uma inversão na organização dos processos educativos. Antes estruturados numa pedagogia que tinha nos objetivos de ensino o núcleo definidor dos comportamentos a serem demonstrados, verifica-se hoje que os processos formativos estão sendo estruturados em torno das competências a serem desenvolvidas para se alcançar os objetivos que se propõem.

O esquema abaixo é ilustrativo desse movimento:

Quadro I: Esquema do deslocamento da ênfase nos objetivos para as competências



Fonte: Esquema elaborado pela autora a partir das leituras realizadas.

Como se pode perceber a noção de competência, nestes últimos 30 anos, esteve presente nos currículos formativos subordinada à noção de objetivos. A partir dos anos 90 é a noção de competência que vem para o centro da cena e subordina a noção de

objetivos. Diante dessa constatação surge o questionamento: afinal, a noção de competência utilizada atualmente tem o mesmo significado que a noção de competência utilizada na década de 70 pelos seguidores da pedagogia por objetivos?

Segundo Kuenzer (2002), no âmbito do fordismo/taylorismo, pautado na divisão social e técnica do trabalho, que fragmentou as atividades na linha de montagem da produção, a noção de competência assumiu o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência (saber tácito) do que de atividades intelectuais que articulassem conhecimento científico com as formas de fazer. Entretanto, a partir do fenômeno da reestruturação produtiva que flexibilizou os processos de trabalho através da informatização, robotização e automatização da produção, vem se requerendo dos poucos trabalhadores que constituem o núcleo estável do trabalho coletivo uma sólida formação que permita o domínio de conhecimentos teóricos mais amplos. Desta forma, segundo Kuenzer (2002, p. 2), “o conceito de competência passa a supor o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social”. Essa nova significação do conceito proposto por Kuenzer, no entanto, ganha sentido apenas dentro de uma lógica de inclusão dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Para a autora,

há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico. (p.2)

Na perspectiva de Kuenzer (2002), a competência necessita do domínio dos conhecimentos de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica e não apenas do conhecimento tácito, oriundo do senso-comum ou da experiência prática. Neste sentido, a autora critica Perrenoud (1999) por não fazer distinção entre os diversos tipos de conhecimento que compõem uma competência, o que o leva a exigir da escola a tarefa de articular esses diversos conhecimentos na construção das competências, o que requer tempo e espaço adequados, os quais a escola não possui. A autora defende que a escola não é lugar de desenvolver competências, mas sim de transmitir os conhecimentos teóricos que auxiliarão no desenvolvimento das competências que serão construídas no trabalho.

Conclui-se, portanto, com base nas idéias discutidas, que o significado da noção de competência parece ter sido modificado em função do contexto que o demanda. No fordismo/taylorismo e no âmbito das abordagens filiadas à pedagogia por objetivos, a mesma possuía uma significação estritamente comportamental traduzida na posse do saber-fazer (conhecimento técnico) e no atual modelo toyotista e filiada às correntes psicológicas cognitivistas a concepção de competência passa a ser entendida como um mecanismo subjetivo que mobiliza as diversas formas de conhecimento (tácito, teórico, técnico etc.).

No entanto, a noção de competência que vem sendo amplamente utilizada nas proposições dos currículos formativos no Brasil, principalmente na formação do professor, baseia-se nas idéias de Perrenoud e tem como perspectiva a articulação dos diversos tipos de conhecimentos que podem ser mobilizados numa situação problemática, enfatizando-se, no entanto, os conhecimentos práticos, do âmbito do saber-fazer, o que confere à noção de competência uma dimensão comportamentalista, conforme alertara Ramos (2001).

2.2.1 A noção de competência como orientadora da formação do professor no Brasil

O deslocamento da noção de competência para o centro do debate educativo e sua configuração em função do novo contexto a que serve tem suscitado a penetração deste conceito na formação do professor, ocupando o espaço central de orientadora na organização dos cursos de formação docente. Vários documentos têm sido publicados pelo MEC neste sentido. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2001b), para os cursos de licenciatura, aprovado em 2001 pelo CNE, tem se constituído como um destes documentos em que a noção de competência adquire o *status* de norteadora dos currículos formativos devendo ser considerada na organização teórica e metodológica do curso.

As análises empreendidas nos documentos oficiais partem da premissa de que a educação precisa se ajustar às mudanças econômicas, políticas e sociais que vêm ocorrendo no mundo. A construção de competências, portanto, é um dos instrumentos

capazes de proporcionar esse ajuste da educação às novas exigências do mundo. (Dias, 2002) Parece que isto se deve principalmente porque a construção de competências instaura um processo de formação que privilegia a prática, o saber-fazer, ou seu circuito curto, conforme Malglaive (1995), e secundariza os conhecimentos teóricos, ou seja, o circuito longo das competências, o que tem grande relevância para o mundo produtivo, que se move no ritmo acelerado das máquinas informatizadas.

Segundo Perrenoud (1999), a formação de competências na escola tem profundas implicações na atuação dos professores, o que requer dos mesmos mudanças identitárias, entre as quais destaca: 1) não menosprezar a relação pragmática com o saber; 2) dosar os conhecimentos conforme a real necessidade do aluno; 3) não tentar organizar os conhecimentos na mente do aluno, deixar que a resolução de uma situação problemática faça isso; e 4) possuir as competências que desejam formar nos alunos.

Dias (2001) compreende que a adoção da concepção de competência no modelo curricular de formação de professores, manifestada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Referenciais para a Formação de Professores e que tem por finalidade instaurar um processo de profissionalização docente, apresenta a mesma lógica tecnicista e conteudista do currículo proposto pelos teóricos da eficiência social, uma vez que seus princípios básicos traduzem-se na flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino. Baseando-se nesta compreensão, Dias (2001) defende que o currículo por competências não apresenta nenhuma novidade, havendo apenas uma recontextualização de um conceito, que, segundo ela, já vem sendo usado há mais de três décadas na educação.

Para fundamentar sua tese, Dias (2001) apóia-se nas idéias de Basil Bernstein, sobre a “recontextualização do conceito de competência no campo educacional”, que, a partir do conceito de campo de Bourdieu, identifica nos discursos pedagógicos dois campos recontextualizadores: o *oficial*, que se refere à legislação curricular, avaliação nacional e o livro didático, e o *não oficial*, produzido pelas práticas e pesquisas pedagógicas.

Segundo a autora,

a recontextualização nos campos pedagógicos oficial e não oficial opera apropriando, reenfocando, deslocalizando e

relocalizando discursos das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas especialidades pedagógicas vindo a propor, a estabelecer, a difundir e a controlar os conteúdos, as relações e o modo de ser transmitido o conhecimento escolar. (p.3)

Assim, para a autora, o conceito de competência foi recontextualizado para o currículo de formação de professores, tendo em vista que o mesmo permite o controle do processo formativo do professor, “via certificação e recertificação de competências e uma nova concepção de ensino que pode representar a secundarização do conhecimento teórico e de sua mediação educacional, a partir da relevância da prática” como espaço de conhecimento e formação do saber profissional do professor (p.6).

No entanto, as idéias construídas ao longo deste item discordam de que esteja havendo apenas uma recontextualização da noção de competência, sem maiores conseqüências para o seu significado. Quando se demonstrou que em termos curriculares há uma diferença entre a pedagogia das competências e a pedagogia por objetivos, principalmente na forma de tratar o conhecimento, isso fica evidente.

Na pedagogia por objetivos os conhecimentos são transmitidos a fim de se chegar a uma finalidade, que é o desempenho do aluno. As competências, aí, adquirem um sentido de *meio* para se alcançar um *fim*, isto é, os objetivos propostos, que representam o desempenho esperado do aluno. Na pedagogia por competências, os conhecimentos são vistos como recursos que devem ser mobilizados para a resolução de um problema na perspectiva de se construir competências. Ou seja, de *meio* para se chegar a uma *finalidade*, que era o desempenho, a competência passa a ser vista como *finalidade* e o desempenho assume o papel de *meio* para o seu desenvolvimento. Portanto, não há apenas uma adequação do conceito ao contexto, mas sim uma nova significação do conceito e uma nova configuração para o seu uso.

A nova concepção de ensino, centrada na prática, no saber-fazer e na construção de competências, no âmbito hegemônico, atribui ao conhecimento o papel de mero instrumento para a construção de competências. Na perspectiva contra-hegemônica, defendida por Kuenzer (2002), o domínio do conhecimento teórico deve estar articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, o que implica que o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico deve ser a base na qual as

competências serão construídas, em um processo formativo que articule teoria e prática, na dimensão da práxis.

Considerando as mudanças na organização do processo produtivo e do trabalho na sociedade capitalista, a adoção do modelo curricular de formação pautado na construção de competências é visto por alguns autores (Dias, 2002; Lopes, 2001) como um mecanismo de vinculação da escola com o mundo do trabalho. Na formação profissional o currículo por competências apresenta o privilegiamento do saber-fazer. Na formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999a) enfatizam o caráter processual do desenvolvimento de competências como uma etapa do desenvolvimento profissional docente, que terá início com a formação inicial e deverá ser prosseguida na formação continuada.

2.3 A noção de competência na formação continuada do professor da Educação Básica

No âmbito da política educacional vigente, a formação continuada dos professores vem ganhando destaque como o modelo privilegiado para desencadear um processo de desenvolvimento profissional a partir da construção das competências exigidas ao novo perfil de professor proposto pela reforma da educação. Os documentos lançados pelo MEC para orientar os processos de reorganização dos mecanismos de formação continuada de professores enfatizam o processo de construção de competências como uma etapa do desenvolvimento profissional, sendo de responsabilidade do próprio professor, como se verá mais adiante na análise dos Referenciais para a Formação de Professores (RFP). Portanto, focalizar-se-á daqui em diante a análise histórica das concepções subjacentes a este modelo de formação e das determinações políticas e sociais que o levaram a efeito, buscando compreender o significado deste movimento.

2.3.1 Histórico e concepções de formação continuada

Os primeiros passos rumo a conceituação e sistematização de uma educação continuada foram dados com a criação da Associação Mundial de Educação de Adultos, em Cambridge, na Inglaterra, em 1919. A primeira reunião mundial desta Associação, entretanto, só ocorreu em 1949, em Elsinor, na Dinamarca, sob orientação da Unesco. Nessa I Conferência, a educação continuada foi enfocada como educação de adultos, tendo por objetivo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na II Conferência, realizada pela Unesco, em 1960, em Montreal, no Canadá, a educação continuada passou a ter como objetivo o desenvolvimento da compreensão crítica dos problemas e da tomada de ação na construção de uma sociedade mais justa. (Destro, 1995)

Quando se considera que no início do Século XX o capitalismo produtivo se desenvolvia basicamente por uma mão-obra com pouca ou nenhuma qualificação, é fácil entender esse lento caminhar da formação continuada, uma vez que nem mesmo a formação escolar básica era demandada. Destro (1995, p. 22), analisando o contexto econômico-político em que se desenvolveu a educação na Europa no século XIX, afirma que o empobrecimento e a expulsão dos camponeses do campo, gerado pela mecanização da agricultura, forçaram uma migração de populações rurais para as cidades, onde se tornaram “mão-de-obra, na sua maioria, analfabeta e não-especializada, aceitando qualquer salário e buscando aprender qualquer trabalho, sem que isso constituísse uma profissão.”

A industrialização e o avanço tecnológico a serviço do capital, que permitiu o rápido processo de globalização econômica e mecanização da produção em meados do século XX, entretanto, mudou este quadro de precariedade da mão-de-obra, passando à exigência de maior qualificação do trabalhador, entendida, em seu sentido restrito, como o conjunto dos conhecimentos e saberes socialmente validados e atestados por um diploma garantido pela formação inicial, através da preparação profissional. (Destro, 1995; Ramos, 2001) Esta qualificação, entretanto, devia ser constantemente renovada, ampliada, pela formação continuada, que tinha o papel de atualizar os novos conhecimentos exigidos pela profissão. Neste contexto, a formação continuada,

principalmente dos professores, adquiriu diversas conotações, conforme o objetivo a que servia.

Lima (2001), em sua tese sobre “A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional”, situa a origem da formação contínua²², no Brasil, na década de 60, quando o francês Pierre Furter, agente da Unesco em serviço no país, disseminou as bases de sua teoria sobre a educação permanente, fundamentada no princípio de incompletude do ser humano que busca, durante toda a sua vida, desenvolver-se pessoal e socialmente. Nesta perspectiva, a educação permanente acontece em todos os espaços e tempos a que os homens são condicionados.

Furter, entretanto, defende a necessidade de aperfeiçoamento profissional como o principal aspecto da educação permanente. As idéias do autor, veiculadas por um discurso carregado de palavras libertadoras, foram apropriadas pelos educadores progressistas e abriram espaço para a “reflexão sobre a necessidade do preparo do professor e do cuidado permanente com sua formação.” (p.38)

Durante o período de ditadura militar e com a prevalência da pedagogia tecnicista na educação, a formação dos professores em caráter de continuidade à formação inicial ou não, ocorria através de *reciclagens, treinamento, cursos de capacitação ou aperfeiçoamento e atualizações* dos conhecimentos disciplinares e metodológicos. (Lima, 2001, p. 48) Esses termos e concepções, caracterizados por cursos pontuais e fragmentados, eram chamados de educação continuada.

Marin (1995), numa publicação do Cadernos Cedes, dedicada especialmente à educação continuada, analisa esses termos e concepções utilizados ao longo dos anos na literatura e práticas de educação continuada dos profissionais da educação.

Segundo a autora, o termo *reciclagem* traz em seu bojo a idéia de transformação substancial na matéria reciclada dando origem a um novo produto. Essa concepção trouxe para a formação docente “a implantação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do

²² Lima (2001) defende uma concepção de educação contínua expressa pela “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (p. 30)

amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.” (p. 14)

O termo *treinamento* assenta-se na concepção de modelação de comportamentos baseados em movimentos mecânicos que seguem um modelo pré-fixado. A utilização desse termo é inadequada para a formação humana, segundo Marin, pois a inteligência não se restringe a moldes e padrões pré-estabelecidos. A autora admite que seu uso está restrito ao treino de habilidades físicas, requeridas no caso do professor de Educação Física, por exemplo.

A modalidade de formação continuada designada pelo termo *aperfeiçoamento* traz em sua concepção a idéia de busca da perfeição, de tornar completo o incompleto, o que em educação é impensável, devido a seu caráter dinâmico e contraditório no âmbito das relações humanas. A *capacitação*, entretanto, segundo a autora, traz a idéia de tornar alguém capaz de algo, isto é, que adquira as condições necessárias ao exercício da profissão. Esta concepção é mais congruente com a idéia de educação continuada.

Os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* têm como eixo o conhecimento da formação inicial e da experiência prática do professor. Na *educação permanente* subjaz a concepção de educação por toda a vida, e a *formação continuada* traz em si a concepção de “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.” (Marin, 1995, p. 18) A *educação continuada*, por sua vez, é mais completa, segundo Marin, por incorporar as noções anteriores e ocorrer no próprio *locus* de trabalho, sem interrupção ou fragmentação, dependendo dos objetivos que se quer alcançar. “O uso do termo *educação continuada* tem a significação fundamental de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.” (p. 19)

Percebe-se que as denominações²³ acerca do processo de formação docente que dá continuidade à preparação inicial para a profissão variam bastante, mas carregam uma essência comum, que se constitui, considerando o modo de produção e organização social capitalista em que ela se dá, no conjunto de mecanismos de conformação dos

²³ Neste trabalho, opta-se pela denominação *formação continuada*, esta entendida como o processo formativo que o professor em exercício desenvolve após sua formação inicial ou articulado a esta e que ocorre em diferentes tempos e espaços.

indivíduos e de suas habilidades para o trabalho docente requerido no contexto em que ele se insere.

2.3.2 A perspectiva do desenvolvimento profissional na formação continuada do professor

O movimento relativo à articulação entre formação inicial e a experiência prática do professor surgiu nos anos de abertura democrática, na década de 80, e, segundo Lima (2001, p. 49), foi chamado de *formação contínua*, e hoje divide-se em duas vertentes, a “da atualização” – de caráter adaptativo às mudanças do mercado e a do “desenvolvimento profissional” – comprometida com a emancipação humana.

A vertente do desenvolvimento profissional é atualmente o mais difundido na literatura educacional. Esta abordagem surge com a discussão referente à profissionalização do magistério, historicamente tratado como semi-profissão, e que agora, nos marcos da produção flexível e do neoliberalismo, apropriando-se das bandeiras de luta dos educadores progressistas, os próprios governos passam a requerer do professor um *status* de profissional. No entanto, a política de profissionalização docente proposta parece estar voltada para uma adaptabilidade às mudanças sociais e econômicas implementadas pelos governos no bojo da reforma do Estado.

Neste movimento, a formação docente, especialmente a continuada, passa a ter o papel de desenvolver profissionalmente o professor. No Brasil, a política de formação continuada do professor, configurada no Programa “Parâmetros em Ação” tem como perspectiva o desenvolvimento profissional do professor a partir da construção de algumas competências consideradas básicas para tal fim.

Partindo da concepção de Lima (2001) sobre o desenvolvimento profissional comprometido com a emancipação humana, algumas indagações podem ser feitas: Será que o desenvolvimento profissional baseado na construção de competências tem essa mesma perspectiva? Será que o paradigma da formação continuada como desenvolvimento profissional defendido por diversos autores, no Brasil, não é mais uma

das configurações assumidas pela educação continuada para atender aos ditames do mercado capitalista? Ou, se na sua essência esse paradigma possui mesmo a perspectiva de emancipação do homem, não será que a sua apropriação pelos organismos oficiais deram a ele uma configuração adaptativa?

Não se pretende dar uma resposta conclusiva a estas questões mas tão somente utilizá-las como norteadoras na construção das idéias relativas à compreensão da abordagem do desenvolvimento profissional do professor, na tentativa de compreender sua concepção e características, bem como os condicionantes que levaram à sua emergência no atual cenário educacional.

Na revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento profissional do professor constatou-se que esta perspectiva da formação continuada tem como pressuposto a superação da fragmentação dos conhecimentos oferecidos em cursos pontuais e a desarticulação com a formação inicial e a prática docente. Outro ponto observado é a valorização da escola como local privilegiado de formação e desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Segundo Garcia (1999, p. 135), desenvolvimento profissional do professor e aperfeiçoamento da instituição escolar são faces da mesma moeda.

Para Garcia (1999), o desenvolvimento profissional dos professores é um conceito que revela melhor o professor como profissional do ensino. A conotação de evolução e de continuidade do termo desenvolvimento ajuda a superar a tradicional desarticulação entre formação inicial e continuada. Segundo o autor, “esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores.” (p.137)

Garcia (1999) concebe o desenvolvimento profissional dos professores como um elemento que deve integrar e desenvolver as práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais.

Na consideração do ensino como um elemento integrante do desenvolvimento profissional, o autor entende que as novas formas de investigação do ensino tiveram grande importância “na substituição do ensino como ciência aplicada pela de ensino

como actividade prática e deliberativa”. Assim, o desenvolvimento profissional, antes concebido apenas como intermediário e tradutor dos resultados das pesquisas, passa a ser entendido “como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.” (Garcia 1999, p.144)

Para Rodrigues e Esteves (1993), o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores é uma necessidade devido à exigência de que desempenhem um papel ativo e amplo, que não se restrinja somente à sala de aula. Segundo as autoras, nessa perspectiva de formação, o professor é visto como um mediador entre a escola e a sociedade. Ele deve transmitir informações e valores que ajudem os jovens a desenvolver suas capacidades crítica, criativa e adaptativa, devendo as necessidades e transformações da sociedade serem consideradas.

As autoras, baseando-se em Jackson (1971), apresentam duas perspectivas de formação continuada bem distintas. A *perspectiva do déficit* e a *perspectiva do crescimento*. A *perspectiva do déficit* parte do suposto de que a formação do professor é deficiente (obsoleta ou ineficiente) e precisa ser compensada. A ineficiência está ligada às competências práticas inadequadas ao desenvolvimento dos alunos. Essa perspectiva, portanto, tem como modalidade de formação a construção de competências. Este paradigma, diz as autoras, filia-se à corrente comportamentalista e “sua finalidade é dotar os professores com perícias práticas específicas.” (p.50) A *perspectiva do crescimento* visa a realização do professor, sendo as deficiências em seus conhecimentos e habilidades atribuídas a defeitos no sistema.

Acrescentando a essas duas perspectivas, as autoras apresentam dois paradigmas propostos por M. Éraut: o *paradigma da mudança* e o da *resolução de problemas*.

O *paradigma da mudança* pretende atender às necessidades do sistema e das escolas, acompanhando as mudanças sociais. Nesse sentido, as competências dos professores são reorientadas para a consecução das mudanças pretendidas. Já o *paradigma da resolução de problemas* parte do diagnóstico dos problemas escolares, que deve ser feito pelos próprios professores. O estudo e a solução dos problemas diagnosticados constituem, assim, o conteúdo da formação contínua neste paradigma.

Segundo as autoras, a formação contínua é o meio privilegiado de desenvolvimento profissional, entendida como um processo que ocorre após a formação inicial ao longo da carreira profissional. A perspectiva de formação adotada, portanto, depende dos objetivos dos implementadores das políticas educativas. As autoras, no entanto, defendem que seja feita uma análise das necessidades de formação dos professores, através de pesquisa científica, que fornecerão informações para orientar a ação e selecionar os conteúdos do processo formativo.

Thurler (2002) defende a profissionalização do professor baseada no desenvolvimento de competências profissionais. Segundo a autora, para que os professores enfrentem o desafio, colocado pela reforma educacional, de reinventar a escola como local de trabalho e a si mesmos como pessoas e profissionais, é preciso que sejam vistos “como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, *mobilizando o máximo de suas competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo*” (p. 90, grifos meus).

Nessa concepção, os professores devem responsabilizar-se pela sua própria formação continuada, que deverá ocorrer no bojo do desenvolvimento do projeto da escola. Assim, a escola passa a ser vista como o espaço próprio da formação contínua, devendo ser dotada de autonomia para “que todos os seus atores sintam-se responsáveis não apenas pelos resultados de seus alunos, mas também por seu próprio desenvolvimento profissional, o qual está estreitamente vinculado à concepção e à implementação do projeto do estabelecimento.” (Thurler, 2002, p. 93)

Nesse sentido, a autora defende a autoformação, ou seja, a apropriação pelos professores de sua própria formação continuada, como uma resposta às exigências dos sistemas educativos e das necessidades dos alunos que vêm requerendo dos professores uma posição de autonomia, de busca e de construção das próprias competências.

Para a autora, uma das alternativas para a instauração de um processo formativo duradouro é a criação de comunidades aprendizes organizadas em redes, que irão permitir aos professores fazerem intercâmbios de suas práticas e competências. Fala-se então, na idéia de o professor “pôr em rede suas competências profissionais”. Essa

perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores defendida por Thurler (2002) é chamada de cooperação contínua em uma organização aprendiz.

No entanto, Thurler (2002) apresenta mais três abordagens do desenvolvimento profissional docente, são elas: 1) sensibilização para os objetivos e desafios das reformas; 2) desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas; 3) exploração colaborativa.

Na primeira abordagem, o poder central responsável pela reforma educativa, vale-se de cursos ou outra estratégia formativa de pequena duração para repassar aos professores sua linguagem e os objetivos das mudanças que se propõe. Na segunda abordagem, é oferecido aos professores um processo formativo organizado em módulos e baseado em referenciais de competências.

Na abordagem da exploração colaborativa, a ênfase é dada aos processos em que grupos de professores de uma escola reúnem-se, por iniciativa própria, para trabalharem problemas pedagógicos específicos, com ênfase na troca de experiências. O próprio grupo gerencia o processo formativo, podendo, quando necessário, recorrer a especialistas externos.

Para Imbernón (2000), a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional do professor, mas não é o único e nem o decisivo. O autor considera em suas análises aspectos externos que configuram e influem diretamente sobre o *status* de profissional²⁴ docente.

Criticando a tradição norte-americana de enfatizar a formação continuada como fator de desenvolvimento profissional, afirma que essa prática o tem restringido aos aspectos pedagógicos, subjetivos, cognitivos e teóricos. Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor

é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de

²⁴ Segundo Imbernón (2000, p. 27) “ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.”

participação, carreira, legislação trabalhista etc.) têm papel decisivo nesse desenvolvimento. (Imbernón, 2000, p.44)

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional tomado apenas como processo de aquisição de habilidades e atitudes para a realização de uma função tem conotação funcionalista. No entanto, vinculado a fatores profissionais, o desenvolvimento profissional redefine o papel da formação para “elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.” (Imbernón, 2000, p. 46)

Tratando do sentido de profissionalização adotado no mundo do trabalho, nos marcos do conceito de qualificação, Ramos (2001, p.283) apresenta uma concepção multidimensional em que “profissionalizar, sob a dimensão econômica, implica formar as pessoas para viverem do produto de seu trabalho; sob a dimensão sociológica, implica desenvolver uma identidade sócio-profissional; sob a dimensão ético-política, implica promover a interiorização do conjunto de regras e valores que instalam o profissional.” No marco do conceito de qualificação essas três dimensões não se separam, mas relacionam-se organicamente.

No marco das competências, porém, inscrita nos novos modos de produção, a dimensão ético-política, segundo a autora, reconfigura-se na medida em que a dimensão psicológica se sobrepõe à dimensão social. Isto implica a configuração de uma nova profissionalidade, de tipo liberal, baseada “no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio.” (Ramos, 2001, p. 284)

Admitindo-se esta perspectiva, a proposição de um processo de desenvolvimento profissional baseado na construção de competências, e estando submetido primordialmente a um processo formativo e não ao conjunto de fatores citados por Imbernón (2000), parece evidenciar a valorização desta lógica adaptativa.

A discussão de Imbernón alude à idéia da docência como profissão e todos os aspectos sociais, legais, políticos e econômicos aí envolvidos. Não se pretende aqui aprofundar no mérito desta idéia, mas é importante lembrar que os temas relacionados a

esta discussão, tais como profissionalização, profissionalismo ou profissionalidade²⁵ ganham cada vez mais espaço nos documentos oficiais que norteiam a formação de professores, conforme observado na análise dos Referenciais para a Formação dos Professores, apresentada a seguir, e que teve como foco as relações estabelecidas entre o modelo de competências e o desenvolvimento profissional dos professores.

2.4 O desenvolvimento profissional a partir da construção de competências: as orientações oficiais para a formação continuada dos professores

Na perspectiva de direcionar a política de formação de professores das instâncias encarregadas desta tarefa, em 1999, o MEC lançou os Referenciais para a Formação de Professores²⁶, elaborados por uma equipe de técnicos²⁷ do Ministério da Educação. Estes Referenciais referem-se apenas à formação dos professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), em nível médio, e trazem orientações claras sobre o papel da formação continuada pautada na concepção da construção de competências necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores.

²⁵ Conforme Imbernón (2000) a profissionalização é o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão e que constituem o profissionalismo ou a profissionalidade docente. Nesta perspectiva profissão passa a ser entendida socialmente como a descrição da atividade e sua valorização no mercado de trabalho. (p.24)

A análise crítica efetuada por Ramos (2001) sobre essas categorias (profissão, profissionalismo e profissionalidade), em sua forma geral, demonstra que as “transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 70, como recomposição da crise capitalista” afetaram a certeza do pleno emprego, que era alimentada “pela crença na relação linear escolaridade-formação-emprego” e passou a configurar uma nova promessa: a empregabilidade. A noção de empregabilidade, segundo a autora, surge num contexto “de perda dos direitos trabalhistas e redução de gastos com a força de trabalho, somadas à adoção de novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, que incluem a terceirização de atividades não estratégicas. A ética profissional inspirada por essa noção baseia-se, então, na adaptação individual a essas mudanças.” (p.253)

²⁶ Ao longo de nossa análise estaremos utilizando os termos Referenciais ou “documento” para designar os Referenciais para a Formação de Professores.

²⁷ A equipe de concepção e elaboração do documento foi formada por Ana Rosa Abreu, Neide Nogueira, Maria Inês Laranjeiras e Rosaura Soligo. As duas primeiras autoras coordenam hoje os programas de formação continuada “Parâmetros e Ação” e o PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores), respectivamente.

Tomando como referência essa concepção, o documento enfatiza que é necessário haver mudanças nas práticas de formação e a criação de sistemas de formação que articulem a formação inicial e continuada dos professores.

Dois dos pressupostos da proposta de formação do documento que merecem destaque são: “o desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade da atividade docente e um direito do professor”, e “o desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.” (Brasil, 1999a, p. 19)

Desenvolvimento profissional permanente é entendido pelo documento como a articulação da formação inicial (habilitação para uma área profissional) com a formação continuada (formação no exercício da profissão em programas específicos).

Partindo da hipótese de que a “formação de professores é condição *sine qua non*” para a qualidade da aprendizagem escolar, o documento faz uma dura crítica aos processos formativos que vêm sendo desenvolvidos pelas instituições formadoras no Brasil, argumentando que o modelo de formação até hoje implementado é altamente academicista, restrito à docência, homogeneizador, de concepção autoritária, enfoque instrumental e com foco no ensino, dentre outras características.

A mudança no referencial de formação de professores é, segundo os Referenciais, uma exigência da sociedade atual e está baseada na concepção de aprendizagem apresentada pelo Relatório Jacques Delors, que “exige uma formação muito superior à atual” (Brasil, 1999a, p. 25). Outro fator citado pelo documento para a mudança no paradigma da formação é de que o professor precisa profissionalizar-se, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e relação interpessoal.

Na ótica do documento, a análise social da desprofissionalização do magistério ao longo da história educacional no país revela que este adquiriu um “*status* de semiprofissão”. O perfil do professor que hoje se apresenta feminilizado, polivalente, leigo, com outras ocupações paralelas, nível sócio-econômico baixo e formação insuficiente está muito distante do perfil do profissional que se pretende, ou que é exigido atualmente pelas políticas neoliberais.

Na análise dos condicionantes da precarização da profissão, as idéias desenvolvidas pelo documento oscilam constantemente entre a culpabilização do professor pelas mazelas da profissão, ora defendendo o professor, ora reforçando essa ideologia, como se vê na citação a seguir:

É possível afirmar ainda – a partir da observação, de depoimentos pessoais e de estudos que começam a surgir – que, frequentemente, o professor está desatualizado em relação à discussão sobre a educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático – quando leciona no ensino fundamental – e uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional. E que desenvolve seu trabalho solitariamente e sem ajuda dos que teriam a função de apoiá-lo profissionalmente. Some-se a esse perfil as reais condições de trabalho, principalmente nas escolas rurais e da periferia dos grandes centros urbanos, e a razão de o magistério ter status de semiprofissão será totalmente compreensível. (Brasil, 1999a, p. 32, grifos meus)

Após essa consideração, o documento faz uma ressalva de que não se pode generalizar indistintamente essas características a todos os professores, pois existem aqueles que “investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional”, que lêem e fazem pesquisa, lutam por seus direitos etc. Percebe-se como o tratamento de uma questão tão complexa como a profissionalização de uma categoria de trabalhadores, que no caso da profissão docente deve ser objeto de política pública, é simplificado e individualizado como algo dependente da vontade pessoal do professor.

Entretanto, mais adiante, o documento enfatiza que

o professor não deve ser visto como “o” problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. (Brasil, 1999a, p. 33)

No parágrafo seguinte, tentando imprimir um caráter crítico e de análise histórica, o documento acrescenta:

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sociopolítico no qual ela esteve e está

inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos – e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor –, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério. (Brasil, 1999a, p. 33)

O documento parece aceitar a idéia de que o professor é o culpado pela histórica depreciação moral e material do magistério, apesar de reconhecer que existem determinantes econômicos e políticos que atuam com muita força sobre o processo histórico das relações sociais, aí incluída a educação. Como se sabe a desprofissionalização dos professores foi conseguida às custas de toda uma política educacional que não tinha interesse de que o magistério gozasse todas as prerrogativas e *status* de uma profissão legal e socialmente constituída.

No texto dos Referenciais, a posição ambígua de ora colocar e ora tirar a culpa do professor, parece ser um artifício para minimizar o peso dos determinantes históricos e levar o leitor menos crítico a concordar com a idéia de pessoalização dos problemas sociais, ou seja, a idéia de que a vontade pessoal, e não a coletiva, pode resolver os problemas da sociedade.

A discussão sobre a profissionalização do professor é tratada como dependente da formação recebida pelo professor. Os problemas que levaram à ineficácia dos processos de formação inicial e continuada até hoje utilizados, que, segundo o documento, também contribuíram para a desprofissionalização do magistério, deverão ser superados por um novo modelo de formação, baseado no desenvolvimento de competências profissionais. Assim, as orientações apontam na direção de que a profissionalização do professor deve ter como ponto de partida a sua formação inicial, mas será proporcionada pela formação continuada, que tem o papel de estar permanentemente desenvolvendo as competências necessárias ao trabalho docente. A formação continuada recebe, assim, uma importância relevante na reforma educativa em curso.

Ainda, segundo o documento, o fato da formação continuada, mais conhecida como treinamento, capacitação, reciclagem etc, em sua recente história no Brasil,

possuir um lastro de incoerência entre os investimentos financeiros e humanos aplicados e os resultados positivos nas aprendizagens dos alunos, revela que tal situação foi gerada por fatores de ordem político-administrativa, organizativa e metodológica. (Brasil, 1999a, p. 46)

No que concerne ao aspecto político-administrativo, o que ocorre é a falta de articulação entre os sistemas de ensino, a descontinuidade de projetos educacionais de um governo para outro, falta de incentivos salariais ou institucionais que motivem os professores a participarem de programas de formação, entre outros. Quanto ao aspecto organizativo, o documento ressalta o predomínio de ações isoladas e pontuais, que caracterizam eventos com grande público (seminários, fóruns, simpósios, congressos etc.) em que eram trabalhadas apenas questões teóricas de forma não muito aprofundada. No aspecto metodológico, o problema está na ênfase à transmissão de conteúdos em detrimento da análise da prática.

Diante desse contexto, para os *Referenciais*, esse modelo de formação continuada, de caráter instrumentalista, deve ser superado, a partir de um planejamento estratégico que considere todos os esforços de melhoria da educação escolar e da unificação dos sistemas de formação inicial e continuada. Desta forma, o modelo de formação profissional proposto aponta no sentido de acontecer “num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais.” (Brasil, 1999a, p. 49)

A noção de competência profissional adotada tem como perspectiva o profissionalismo que requer uma série de saberes, habilidades e capacidades, tanto cognitivas quanto afetivas: compreensão, identificação e resolução de problemas que permeiam o trabalho docente, autonomia e responsabilidade nas tomadas de decisões, auto-avaliação crítica, cooperação e competência de trabalhar coletivamente. Nessa perspectiva, a principal referência da formação deverá ser a atuação profissional do professor que está estreitamente vinculada à concepção de competência que fundamenta a proposta do documento e “refere-se à 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.” (Brasil, 1999a, p. 61)

Ignorando o significado da própria concepção adotada, que revela claramente a dimensão individualista e pragmática da noção de competência²⁸, o documento faz uma crítica ao conceito behaviorista centrado nos atributos pessoais dos professores e ataca a pedagogia tecnicista que permeia a formação docente. Nas palavras do próprio documento:

Trazida para o processo de formação de professores, a perspectiva de competência permite realizar a *formação prática* sem ater-se aos limites do tecnicismo, de modo que o professor aprenda a *criar e recriar sua prática*, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévias e externamente programadas por outros. O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, *lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais* e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas, diferenciadas. Em síntese, favorece uma verdadeira apropriação dos saberes já produzidos pela comunidade educativa para elaborar repostas originais. (p. 62, grifos meus)

Na proposta dos Referenciais, portanto, o domínio do conteúdo teórico da profissão não é suficiente, é necessário “saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja a sua natureza”. As competências exigidas para o bom desenvolvimento profissional só serão construídas na experiência prática, pois só “se aprende a fazer, fazendo”. Além do mais, a “análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor ter conhecimentos *sobre* a prática, é fundamental *saber fazer*”. (Brasil, 1999a, p. 63)

O pragmatismo da formação vem associado ao ideário pedagógico “aprender a aprender”, uma vez que a formação entendida como processo contínuo de desenvolvimento de competências profissionais deve ensinar o professor a aprender, pois na ótica do documento, ser profissional implica ter a capacidade de aprender sempre.

²⁸ Conforme Ramos (2001) a adoção atual da noção de competência como princípio pedagógico, em sua dimensão psicológica, tem privilegiado o aspecto prático da inteligência e, em sua dimensão sócio-econômica, a construção de subjetividades voltadas para a realização de projetos pessoais que se ajustem às instabilidades da sociedade e que leva ao individualismo exacerbado.

No entanto, nessa perspectiva, a apropriação da lógica conservadora subjacente ao ideário pedagógico do “aprender a aprender”, como já visto, é a adaptação dos indivíduos às práticas e relações estabelecidas. Infere-se, assim, que o novo modelo de formação do professor, que tem por base “o aprender a aprender” na perspectiva da construção de competências, está orientado para o ajuste do professor às novas conformações do sistema educacional demandadas pela política neoliberal impressa no Brasil pelos interesses do capital.

No entanto, o objetivo declarado da formação continuada é, segundo o documento, “propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção de competências profissionais.” (Brasil, 1999a, p. 70)

A formação continuada, assim orientada, deverá acontecer na própria escola que, juntamente com as secretarias de educação, tem o dever de promover as condições institucionais e materiais para que ela ocorra na forma de reflexão compartilhada de toda a equipe escolar sobre o trabalho pedagógico, “nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados” etc, e do uso dos meios de atualização como “programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários”, tendo sempre como questão nuclear destes eventos as demandas do trabalho do professor. (p. 71)

A organização curricular da proposta de formação do documento foi organizada com base nas funções atribuídas ao professor no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). A cultura profissional instaurada pela nova LDB amplia a função do professor, antes restrita à sala de aula, demandando sua participação na construção do projeto da escola, na promoção da integração escola-família-comunidade, bem como na participação de uma comunidade profissional. As competências que se tornaram os objetivos da formação dos professores foram definidas a partir dessas novas funções.

No que se refere aos conhecimentos necessários ao docente nessa perspectiva de formação, o documento afirma que a base do profissionalismo são os conhecimentos

profissionais que dão suporte à atuação do professor. No caso da profissionalização baseada em competências, o conhecimento profissional está fundado em um

conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. *Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta.* Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável. (Brasil, 1999a, p. 85, grifos meus)

Na ótica dos Referenciais, a noção de competência favorece essa possibilidade de fornecer ao professor conhecimentos que o preparem para as situações instáveis. Sua apropriação, portanto, é assim declarada no documento: "...não é por outra razão que a proposta de formação expressa neste documento se orienta pelo propósito de construção de competências profissionais – possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor." (p. 85)

Nesse sentido, os conhecimentos que devem ser garantidos na formação do professor giram em torno de cinco âmbitos: conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conhecimento sobre cultura geral e profissional e conhecimento pedagógico.

O conhecimento da prática, construído na experiência, em vivências de situações educacionais, no entanto, é o âmbito privilegiado para a construção das competências circunscrita aos outros âmbitos de conhecimento. Esse conhecimento não "pode ser substituído pelo conhecimento 'sobre' a realidade." (p. 102). O argumento que embasa esta idéia no documento é a de que as competências para serem construídas necessitam estar ancoradas nos problemas que ocorrem no cotidiano escolar. Nesse sentido, afirma que

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 apreendido 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. (Brasil, 1999a, p. 103)

A discussão sobre teoria e prática nestes termos é reducionista, possui uma visão fragmentada dessa relação, que se sabe, é dialética. O intuito é descaracterizar uma formação teórica sólida que aliada a uma prática consciente e combativa (e não adaptativa) permite ao sujeito compreender as relações sociais que se estabelecem no âmbito de sua vida produtiva.

As questões referentes à avaliação do processo formativo baseado em competências não estão claramente discutidas no documento, que enfatiza, no entanto, a importância da avaliação da atuação do professor, entendida como condição de orientadora e reguladora do processo de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, é necessário articular *conhecimento e desempenho*, que encerram em si os diferentes saberes que engendram a noção de competência. Assim, a qualificação deve ir além da participação em eventos, medida por certificados, e ser reconhecida por uma avaliação que tenha como eixo o uso dos conhecimentos desenvolvidos nos cursos que emitiriam certificados acompanhados de uma avaliação do aproveitamento.

Os resultados dessas avaliações, consideradas qualitativas, seriam os norteadores dos critérios para a progressão na carreira profissional. Desta forma, a certificação e o tempo de serviço não seriam mais os critérios balizadores dessa progressão. O documento recomenda que se relativize o peso desses critérios, em função “de que quanto mais os professores desenvolverem suas competências profissionais, e melhor atuarem efetivamente, melhores salários recebam.” (Brasil, 1999a, p. 153)

A formação continuada adquire, assim, uma grande importância no sentido de que ela fornecerá os subsídios necessários para a avaliação do desempenho da atuação do professor, no sentido de promover uma avaliação que “explicita o que o professor

aprendeu e em que medida esse aprendizado contribui para o aperfeiçoamento de sua atuação.” (p. 154) Dessa forma, a avaliação da atuação do professor deverá pesar mais na progressão da carreira do que a certificação das ações de formação continuada.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO: A PROPOSTA OFICIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O objetivo deste capítulo é fazer um mapeamento da organização estrutural e operacional do Programa Parâmetros em Ação, assim como a análise das competências que devem ser construídas pelos professores durante o processo formativo propiciado pelo Programa. Nesse sentido, primeiramente far-se-á uma descrição de seus objetivos, finalidades, metas, estrutura organizacional, processo de assessoria e aspectos metodológicos, partindo do entendimento de que é importante compreender como o Programa se organiza ou de como ele foi pensado para, no seu processo de formação, construir nos professores as competências eleitas como básicas ao trabalho docente. A caracterização descritiva do Programa baseia-se em alguns documentos oficiais divulgados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC (Brasil, 2000a; Brasil, 2000b; Brasil, 2000c; Brasil, 2000e). Serão apresentados também os pressupostos teóricos que fundamentam a dimensão pedagógica do Programa (Brasil, 2000d), focalizando a questão da construção de competências.

Após essa etapa descritiva do Programa e seus pressupostos teóricos far-se-á, tendo por base a construção do objeto deste estudo, a análise das seguintes competências que o Programa objetiva desenvolver nos professores: tematizar a prática, utilizar a leitura e a escrita para o seu desenvolvimento profissional, trabalhar em equipe e gerenciar sua própria formação (Brasil, 2001a, p. 2). Guiado por uma das questões orientadoras deste estudo se tentará compreender qual o significado das competências propostas pelo Programa que se orientam para o desenvolvimento profissional do professor.

3.1 Caracterização geral do Programa Parâmetros em Ação

Para uma caracterização geral do Programa Parâmetros em Ação, indicando seu objetivo, metas, metodologia de trabalho, etapas de realização, papel das instituições envolvidas, processo de assessoria, e os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamentam, tomaram-se como referência os documentos publicados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Ministério da Educação (MEC), que subsidiam a sua implantação nos sistemas de ensino. Esses documentos foram elaborados no período de 1999 a 2000 por consultores ou equipes de consultores contratados pelo Ministério da Educação para assessorar na implementação, acompanhamento e avaliação do Programa nas diversas regiões do Brasil.

Os “PCNs em Ação” é um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de “favorecer a construção de algumas competências mínimas que estão na base da profissionalização” docente (Brasil, 2000d, p.7). O programa tem, também, como finalidade o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos, análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, debates e reflexões sobre a prática escolar, bem como o incentivo e instrumentalização no uso dos materiais aprovados e/ou produzidos pelo MEC (livros didáticos, vídeos da TV Escola, etc.). O público-alvo são os professores da educação infantil, do ensino fundamental, da educação indígena e da educação de jovens e adultos, além dos especialistas em educação: diretores, coordenadores, supervisores de ensino e técnicos pedagógicos das Secretarias de Educação. (Brasil, 1999b)

O documento “Proposta de Implementação, Acompanhamento e Avaliação do Programa Parâmetros em Ação” (Brasil, 2000c) constitui um subsídio para que as Secretarias de Educação Municipais ou Estaduais possam implementar os Parâmetros, Referenciais e Propostas Curriculares Nacionais, através da leitura orientada desses documentos, buscando fazer relações com o trabalho dos professores em sala de aula. Nesse sentido, o Programa foi pensado nos moldes da formação continuada, em serviço, mas deve ser articulado à formação inicial, o que, segundo o documento, são as grandes

prioridades do MEC a partir de 1999 até o ano de 2002. Estas políticas de formação de professores, continuada e inicial, deverão estar adequadas às novas concepções teórico-metodológicas que fundamentam as propostas curriculares para a Educação Básica.

As metas estabelecidas para serem alcançadas com a implantação do Programa são a criação, nas Secretarias de Educação, de uma cultura “de formação continuada de professores e especialistas em educação, e a constituição e fortalecimento de uma equipe de formadores que possa dar prosseguimento nas Seducs”, após o término do suporte técnico do MEC, *ao processo de formação* iniciado com o Programa. (Brasil, 2000, p. 10)

Um aspecto importante a ser destacado no documento é a articulação do Programa com as demais ações e programas do MEC. Para cada projeto educacional (Saeb, PNLD, PDE, TV Escola, Escola Ativa, etc.) os Parâmetros em Ação articula-se segundo suas especificidades. Nesse sentido, o Programa possui um caráter de articulador da política educacional em curso, constituindo-se ele próprio como uma política, uma vez que abrange vários outros projetos do MEC e da SEF.

No documento de implementação (Brasil, 2000c), são apresentados alguns dos principais programas hoje desenvolvidos na área educacional e como o PCN em Ação poderá estar se articulando a cada um deles para se “romper com a pulverização de ações, que costuma ser bastante comum no desenvolvimento das políticas educacionais” (p.15). O quadro, na página seguinte, demonstra as orientações quanto à vinculação dos Parâmetros em Ação com os outros programas educacionais propostos pelo MEC/SEF.

Quadro II: vinculação dos Parâmetros em Ação com alguns programas educacionais do Ministério da Educação.

PROGRAMA	OBJETIVO DO PROGRAMA	VINCULAÇÃO COM OS PARÂMETROS EM AÇÃO
• PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola)	Elaborar um projeto administrativo-financeiro que contemple objetivos, estratégias, metas e plano de ação para que a escola, que atenda acima de 200 alunos, receba recurso financeiro do poder público para implementar seu projeto.	A proposta dos Parâmetros em Ação deverá fundamentar a formação continuada dos professores que constitui parte fundamental do Plano de Desenvolvimento da Escola, ou seja, ao invés da escola utilizar os recursos do PDE para elaborar seu próprio plano de formação continuada, a partir de suas necessidades, ela deve adequar-se à proposta do Programa.
• ESCOLA ATIVA	Formar professores, em serviço, para o trabalho específico no meio rural	O "PCN em Ação" pode inserir-se como um recurso na formação dos Supervisores que acompanham o programa e dos professores que participam de seu processo formativo.
• PROFORMAÇÃO	Esse programa tem por objetivo formar professores leigos em nível médio, para habilitação em Magistério, em dois anos, através de uma sistemática modular, com acompanhamento de professores e de tutores nos momentos presenciais e a distância.	O "PCN Ação" poderá ser utilizado na capacitação dos agentes formadores e tutores do programa.
• TV ESCOLA	Divulgar material videográfico de apoio ao trabalho pedagógico dos professores que atuam na educação básica.	Os programas de vídeos educativos produzidos por esse projeto são utilizados, em sua maioria, no desenvolvimento de atividades do "PCN em Ação". Os conteúdos destes programas são analisados e explorados o potencial do vídeo como recurso pedagógico.
• PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)	Atuar na avaliação pedagógica e divulgação junto aos professores de livros didáticos do Ensino Fundamental	Poderá ser incluída nas atividades de formação do "PCN em Ação" a discussão sobre o uso dos livros didáticos escolhidos.

Fonte: Brasil, 2000c.

A articulação do Programa às demais ações e projetos educacionais deve-se dar em âmbito local e em âmbito nacional, ou seja, deve contemplar as ações das secretarias de ensino, estadual ou municipal, e aos demais projetos do MEC/SEF. Portanto, recomenda o documento que as secretarias de educação deverão ter clareza quanto às prioridades da sua política educacional para a formação dos professores que integram o seu sistema de ensino, podendo ser incorporadas ao Parâmetros em Ação.

Pode-se perceber que esta orientação aponta na direção da constituição do Programa Parâmetros em Ação como um canal de transmissão da política educacional do centro que as idealizou até os professores que a executarão. Neste caso a formação continuada dos professores serve como pano de fundo para objetivos muito amplos, como a garantia de que a política educacional proposta pelo Governo central chegue até os professores.

3.1.1 *Estrutura organizacional*

O programa Parâmetros em Ação foi elaborado pelo Ministério da Educação para ser desenvolvido em parceria com as secretarias de educação e/ou escolas. Estas secretarias de educação disponibilizam seus profissionais (professores, coordenadores, diretores, supervisores, delegados, técnicos das equipes pedagógicas, etc.) para serem capacitados por uma equipe de consultores do MEC. O pessoal capacitado formará uma rede de coordenadores gerais e de grupo, que estarão, posteriormente, desenvolvendo com os professores das escolas as atividades propostas pelo programa.

O processo de implantação do Programa nas SEDUCs dá-se em duas etapas de realização, chamadas de *Fase Um* e *Fase Dois*, que serão agora caracterizadas.

A *Fase Um* tem como objetivo “divulgar o programa para todo o país” e efetivar os contatos entre as Secretarias de Educação e a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC. (Brasil, 2000c, p. 21)

A divulgação é feita por anúncios nos meios de comunicação e nas reuniões do Consed e da Undime. Os contatos iniciais são feitos por um representante do sistema de ensino ou conjunto de sistemas de ensino²⁹, que solicita à SEF “por meio de ofício (...) informações sobre o Programa e as condições de adesão” (p. 22). A SEF, então, envia o Manual de Orientação para a organização do primeiro encontro (Encontro Inicial) com os consultores da SEF/MEC que farão o trabalho de formação da equipe que será

²⁹ “O interesse em conhecer o Programa pode advir de uma única secretaria de educação ou de um grupo de secretarias municipais, que podem constituir-se num pólo”. (Brasil, 2000c, p. 22)

responsável pelo desenvolvimento do Programa nas secretarias de educação (municipal ou estadual).

O objetivo do Encontro Inicial “é discutir com os participantes a natureza e estrutura do ‘Parâmetros em Ação’, as implicações e condições institucionais que terão que ser garantidas pelas secretarias que vierem a efetivar sua adesão ao Programa” (p.23). Este trabalho é feito pelos consultores da SEF que, neste encontro preliminar, desenvolvem algumas atividades constantes nos módulos, com os coordenadores de grupo já selecionados e discutem, em reuniões fechadas, com os secretários de educação “a melhor forma de desenvolver o Programa, de acordo com as necessidades e possibilidades locais”. (Brasil, 2000c, p. 23)

Criadas as condições políticas e materiais para a efetivação do Programa, inicia-se a *Fase Dois*, etapa em que as ações que concretizam “o princípio norteador do Programa” são desenvolvidas. O objetivo dessa fase é planejar e desenvolver o estudo dos módulos elaborados para servirem de guias do processo formativo.

Nessa fase, entram em cena os Coordenadores Gerais e de Grupo, assessorados pelo representante da Rede Nacional de Formadores (RNF), pelos assessores das Universidades parceiras no processo de implementação do Programa e pelo Coordenador Geral da SEF que acompanha o Programa no Estado e que substitui o representante da RNF, caso não haja um no Estado.

3.1.2 Processo de assessoria

Segundo o documento “A Natureza da Assessoria no Programa ‘Parâmetros em Ação’” (Brasil, 2000e, p.12), a assessoria é uma ajuda dada a quem está executando uma ação, no sentido de auxiliar os envolvidos a percorrerem o caminho traçado com mais clareza, mais definição, ou seja, o assessor é aquele a quem sua “condição de externalidade permite ver o todo e as relações entre as partes que o compõem”. Nesse sentido, o assessor não pode se confundir com o executor, sob pena de retirar deste a sua autonomia, pois é este o princípio básico que deve nortear as relações entre ambos. “O

papel de assessor implica fazer uma análise da realidade e indicar 'fontes' que ajudem as pessoas a caminhar".

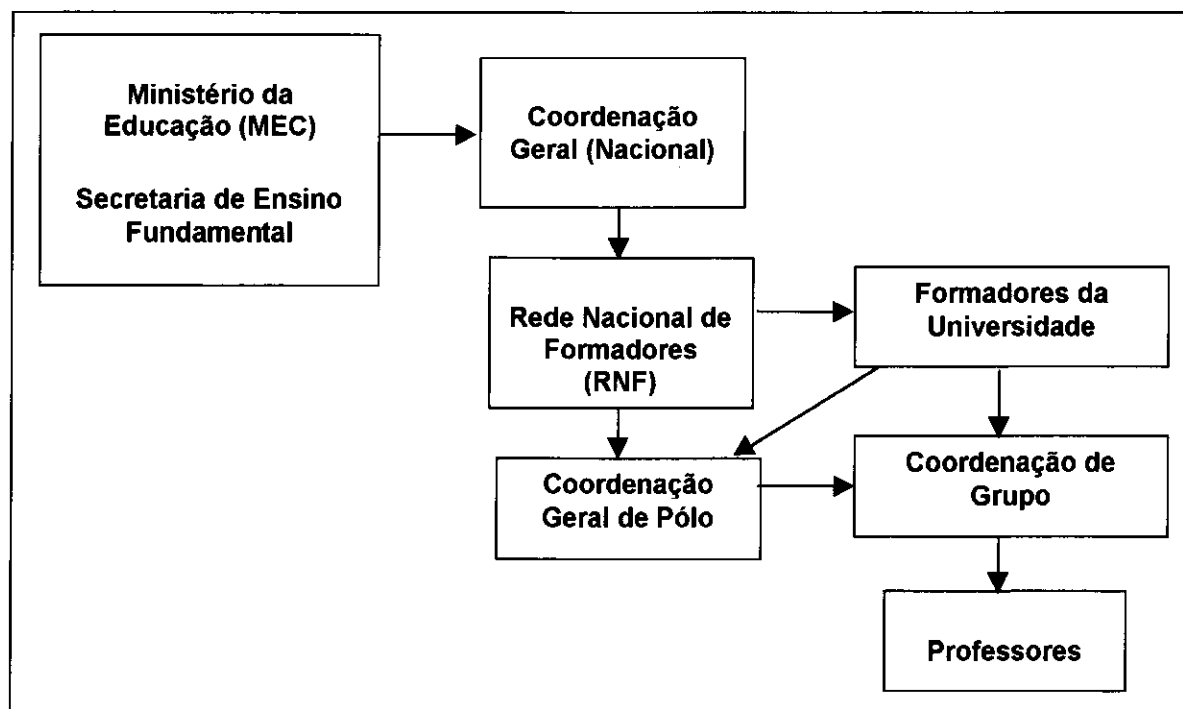
O processo de assessoria prestado pelo MEC/SEF ao Programa nos diversos sistemas de ensino diferencia-se nas duas fases de implantação. Na *Fase Um*, o MEC atua como o articulador do momento de preparação das condições necessárias para a implementação e funcionamento do Programa, a partir da formação dos coordenadores gerais e de grupo, conscientizando-os sobre o seu papel de "organizador e orientador dos estudos compartilhados dos módulos" e o uso e a importância do "caderno de registro" para a avaliação do Programa.

Na *Fase Dois*, o MEC/SEF atua como *parceiro*, assessorando as Secretarias de Educação na execução do Programa. Para efetivação desta assessoria são produzidos documentos orientadores para nortear o trabalho a ser desenvolvido pelos Representantes da RNF, pelos Coordenadores de Pólo, pelos Coordenadores Gerais e pelos Coordenadores de Grupo.

Estes documentos lançados pelo MEC orientam a atuação de cada nível da estrutura organizacional do Programa. As orientações vão desde como organizar as ações a serem desenvolvidas, indicação de textos para serem lidos até "sugestões de itens que o coordenador de grupo precisaria ter em mente para fazer relatos reflexivos sobre o trabalho desenvolvido." (Brasil, 2000e, p.17) A justificativa apresentada para tal controle é de que se trata meramente de orientações quanto aos "procedimentos para desempenhar melhor a função que os Parâmetros em Ação colocam para cada um. Trata-se do terreno do 'como é que se faz'" (p.18).

Para melhor compreensão deste processo de assessoria faz-se necessária uma caracterização geral do papel de cada nível da estrutura organizacional do Programa. Para facilitar a exposição das idéias, construiu-se o quadro III, que demonstra como está organizado hierarquicamente o processo de assessoria do Programa.

Quadro III: Organização hierárquica das instâncias participantes no processo de assessoria do Programa Parâmetros em Ação



Fonte: Quadro sintético elaborado pela autora a partir da apresentação do processo de assessoria do Programa Parâmetros em Ação (Brasil, 2000e)

Como se viu, a partir da atuação do MEC, através de sua Secretaria de Ensino Fundamental, desencadeia-se uma organização hierárquica que tem como finalidade fazer com que o Programa seja implementado e funcione segundo os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, cada agente, nesta cadeia de relações, tem o seu papel político e pedagógico definido, devendo contar com a assessoria do imediatamente superior a si.

A Coordenação Geral do Programa, responsável pela assessoria central, subsidia e avalia os demais níveis de assessoria, acompanha o desenvolvimento metodológico, cuidando que seus objetivos sejam alcançados.

A Rede Nacional de Formadores conta com uma equipe de professores-formadores, organizada pelo MEC, que tem a responsabilidade de preparar, na *Fase Um*, “as equipes das secretarias para que se apropriem do Programa e viabilizem e organizem os grupos de estudo”. Posteriormente, na *Fase Dois*, o trabalho da equipe de formadores da Rede é acompanhar e subsidiar “o trabalho dos Coordenadores das

secretarias, auxiliando-os na adequação das propostas às condições locais.” (Brasil, 2000e, p.14) Nesse ponto, é enfatizado que o planejamento, a partir da realidade, constitui o conteúdo transversal do Programa, uma vez que todos os níveis de assessoria devem planejar sua prática, considerando o contexto em que ela se insere.

A Coordenação Geral ocorre em âmbito nacional, em âmbito estadual e em âmbito regional. A Coordenação Geral no âmbito estadual (ou municipal, caso seja o sistema municipal a implantar o Programa) é a responsável pelo acompanhamento direto do Programa no sistema de ensino. Deve organizar os encontros de estudo, planejamento e adequação das pautas de trabalho dos coordenadores gerais de pólo (pertencentes às regionais de ensino) e dos coordenadores de grupo. A Coordenação Geral de Pólo está diretamente ligada à organização do trabalho dos coordenadores de grupo. É ela que cuida da operacionalização dos encontros dos grupos de estudo, avalia o trabalho dos coordenadores de grupo e expede relatórios às instancias superiores.

No final desta cadeia hierárquica de assessorias está a Coordenação de Grupo, que tem a responsabilidade direta pela formação do professor. É o coordenador de grupo o responsável pela condução das pautas de trabalho, previamente planejadas e adaptadas com a ajuda dos demais assessores, junto aos professores. O documento enfatiza, no entanto, que o coordenador não é o professor do grupo, mas ele deve atuar como um *parceiro* que tem a tarefa de organizar e orientar os “trabalhos do grupo, incentivando a participação de todos e ajudando o grupo a enfrentar os desafios colocados pelas atividades”. (Brasil, 2000e, p. 11) Como o objetivo pedagógico do Programa é construir competências nos professores, a partir do trabalho em grupo, é necessário que os próprios coordenadores de grupo as construam também, pois são eles os responsáveis pelo “processo de aprendizagem e de desenvolvimento das competências que se espera”. (Brasil, 2000e, p. 12)

O papel da universidade ou dos formadores da universidade neste processo de assessoria é um aspecto importante a ser discutido. As exigências feitas às universidades, públicas ou privadas, que queiram ser *parceiras* dos sistemas de ensino na execução do Programa, referem-se à adoção de um paradigma curricular que tenha como perspectiva de formação as concepções que orientam a construção dos “materiais e as formas de organização do Programa”, possuam “pelo menos três cursos de

formação de professores e pretendam desenvolver a discussão sobre “Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais” com os alunos das licenciaturas. (Brasil, 2000b, p. 2)

Segundo o documento “Participação das Universidades no Programa Parâmetros em Ação”, lançado pelo MEC/SEF em 2000, o objetivo desta parceria é fazer a articulação entre formação inicial e continuada, fundamentando-a nos novos paradigmas didáticos e curriculares, e inserindo os professores formadores dos cursos superiores no “processo de reorientação curricular da educação básica e no processo de reorientação de formação de professores preconizados pelos Parâmetros em Ação”. (Brasil, 2000b, p. 01) Isto vem a confirmar o alerta de Kuenzer (1999) para o fato de a reforma curricular da Educação Básica estar determinando as orientações para a formação dos professores nas Universidades.

A justificativa a esta orientação diz respeito, segundo o documento, ao fato de que os professores em formação precisam conhecer e aprender a utilizar esses documentos para que possam exercer sua profissão “sintonizados com o que está ocorrendo” na educação brasileira.

3.1.3 As estratégias metodológicas

A metodologia de trabalho privilegiada no Programa, nos encontros para estudo e em todas as formas de interação dos envolvidos, é “o trabalho coletivo e a reflexão compartilhada”. Todas as atividades são orientadas por uma seqüência de módulos preparados para serem desenvolvidos pelos coordenadores de grupo. Os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam as discussões presentes nestes módulos são as concepções de ensino-aprendizagem, de escola, de professor e de aluno contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais e Propostas Curriculares Nacionais.

No que se refere aos módulos de estudo, vale ressaltar que cada modalidade de ensino tem seu próprio material instrucional que contempla algumas questões educacionais mais amplas, tais como avaliação, papel do aluno e do professor etc., e o

papel das diferentes áreas de conhecimento. Estes módulos estão organizados de modo a indicar o tempo previsto para cada atividade, a finalidade do módulo, as expectativas de aprendizagem, os conteúdos, os recursos materiais necessários e complementares, as atividades propostas, além dos anexos com cópias dos textos, ilustrações, poesias e letras de músicas que serão utilizados no desenvolvimento das atividades propostas no módulo. (Brasil, 1999b, p. 15)

A principal estratégia selecionada para a consecução dos objetivos propostos é o grupo de estudo, que deverá orientar-se por uma pauta de atividade previamente preparada. Os grupos de estudo e trabalho são enfatizados como a “estratégia fundadora e matriz, configurando-se como a própria existência do Programa”. A organização metodológica adotada deve favorecer a investigação, a reflexão e a capacidade de crítica, competências consideradas essenciais para aquisição de autonomia no processo de aprendizagem, ou seja, para garantir o aprender a aprender. (Brasil, 2000e, p.5-6)

Mas, o que é a pauta de atividade? A pauta de atividade é o instrumento que orienta o trabalho a ser desenvolvido, devendo ser preparada antecipadamente, como um roteiro, um ponto de partida, que deverá estar adequado “às realidades específicas de formação dos professores”. A adequação das pautas ao contexto em que se inserem é feita pela assessoria do “PCN em Ação”.

Na adequação das pautas um aspecto a se considerar são as desigualdades apresentadas pelos professores como uma condição natural, cuidando para que não se as acentue ainda mais. O documento não deixa claro, no entanto, que desigualdades são essas, se econômicas, culturais, políticas, pessoais, etc. Outro aspecto a ser privilegiado nas pautas são os espaços para questionamentos pelos professores. A abertura ao questionamento deve ser dada como forma de romper com o poder “de quem já domina o PCN, dando ao professor o poder de se apropriar dos Parâmetros, Referenciais e Propostas Curriculares, de usá-los como seu”. (Brasil, 2000e, p.5)

Um aspecto que tem uma grande importância no Programa é o registro de todas as experiências desenvolvidas. O instrumento utilizado para tal objetivo é o “Caderno de Registro” e o “Memorial”. Ambos são utilizados para auxiliar no acompanhamento e avaliação do Programa, “o que permitirá sistematizar e disponibilizar para as secretarias envolvidas, as questões que demandam a continuidade da formação e, portanto, a

permanência (ou aprimoramento) da organização montada nas e pelas redes – de modo que possam planejá-las.” (Brasil, 2000e, p. 10)

O “Caderno de Registro” é um instrumento de registro do percurso individual e coletivo do grupo no que se refere ao desenvolvimento do Programa. O objetivo é que os professores aprendam a fazer o registro escrito de suas concepções, reflexões e prática docente, tematizando-a. (Brasil, 2000d, p. 14) Isto baseia-se, segundo o documento analisado, nas idéias de Perrenoud sobre a *gramática geradora das práticas*, que apoiada na noção de *habitus* de Bordieu, fundamenta teoricamente a criação de uma cultura da escrita do próprio trajeto formativo e prático.

Até aqui tentou-se demonstrar como está organizado estrutural e operacionalmente o Programa “Parâmetros em Ação”. Falou-se de seus objetivos, finalidades, metas, estrutura organizacional e processo de assessoria e aspectos metodológicos. A importância de toda essa descrição está colocada pela necessidade de compreensão de como o Programa se organiza ou de como ele foi pensado para desencadear o processo de construção, nos professores, das competências eleitas como básicas ao trabalho docente na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Limitou-se a uma caracterização descritiva do Programa, baseada em documentos oficiais. Agora serão analisados os pressupostos teóricos que fundamentam a dimensão pedagógica do Programa, focalizando a questão da construção de competências como objeto de discussão.

3.2 Os pressupostos teórico-metodológicos do Programa Parâmetros em Ação e a construção de competências profissionais

Os procedimentos metodológicos utilizados pelo Programa têm como finalidade subsidiar o seu objetivo central, que é a construção das competências de tematizar a prática, trabalhar em equipe, saber gerir a própria formação e ler e escrever de forma compartilhada. Entretanto, ao se discutir as questões metodológicas mais instrumentais, surge a necessidade de se compreender os fundamentos, as concepções de formação docente e de ensino-aprendizagem subjacentes às escolhas metodológicas. A pergunta a

ser respondida seria: Quais os fundamentos teóricos que norteiam a concepção formativa baseada na construção de competências docentes no Programa Parâmetros em Ação?

Nos documentos analisados encontra-se essa discussão feita pela SEF/MEC, em duas versões congruentes: em Brasil (2000d e 2000e). Particularmente, em Brasil (2000d), a discussão é mais aprofundada, pois objetiva discutir “A Dimensão Pedagógica do ‘Parâmetros em Ação’”.

A concepção de aprendizagem que norteia a proposta da SEF/MEC fundamenta-se nas idéias de Piaget e parte do princípio de que “o sujeito que aprende é já e anteriormente um sujeito de conhecimentos, ou seja, entra no processo de aprendizagem com uma bagagem de conhecimentos prévios, de representações, por meio dos quais interage com as novas informações.” (Brasil, 2000e, p. 7) Os conhecimentos prévios do aprendiz são, assim, o ponto de partida para a organização de situações que o induzam a colocar em uso o que já sabe para, então, poder resolver os desafios propostos por uma situação significativa que o faça avançar em relação ao saber anterior.

A aprendizagem, nessa perspectiva da consideração dos conhecimentos prévios, acredita a SEF/MEC, é potencializada pelo trabalho em grupo. Trabalhando-se de forma coletiva e cooperativa os professores poderão refletir sobre o próprio trabalho. As idéias relativas ao trabalho em grupo estão fundamentadas nas propostas de Perrenoud (2000b).

É também em Perrenoud (2000b) que a SEF/MEC (Brasil, 2000d) apóia-se ao discutir os pressupostos teóricos que fundamentam a dimensão pedagógica do Programa, que tem as competências como base de sustentação teórica do Programa por “corresponderem à possibilidade de apreenderem o movimento atual da profissão e permitirem a definição de ações governamentais mais pontuais no que se refere à formação continuada, pois coerentes com o novo papel do professor nas sociedades pós industriais”. (Brasil, 2000d, p. 4)

Essa posição é reforçada pela crítica ao movimento histórico da formação inicial e continuada de professores, alegando que ele desprivilegiou a construção de

competências docentes em favor da transmissão de informações e procedimentos didáticos a partir de metodologias informativas e reprodutivistas.

Baseando-se também nos Referenciais para a Formação de Professores que, como já visto, apresentam a construção de competências como a diretriz norteadora da formação profissional de professores, a SEF/MEC afirma que “o paradigma da formação profissional baseado na construção de competências” tem sido apontado “como um dos caminhos que poderiam ajudar os professores na análise da realidade de seus alunos, de maneira a permitir-lhes uma intervenção adequada nos processos de aprendizagem e socialização destes últimos.” (Brasil, 2000d, p. 5)

Nesse sentido, o documento da SEF/MEC faz uma crítica à formação que vem sendo oferecida aos professores nas três últimas décadas como algo que os tem “encorajado a atuar e a pensar fácil”.

Entretanto, quando se analisa a proposta oficial que é apresentada como alternativa para ajudar o professor a “pensar difícil”, percebe-se que foram retirados do seu conteúdo os conhecimentos filosóficos, sociológicos e epistemológicos que permitem a análise dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que interferem concretamente na prática do professor.

Na ótica do documento, o “pensar difícil” advém de uma formação baseada na construção de competências a partir da vivência pessoal e coletiva de situações de formação e de trabalho que exijam do professor mobilizar recursos na solução dos problemas que afetam sua prática docente. Nessa perspectiva, três competências básicas foram definidas para serem construídas no processo de formação continuada desencadeado pelo Programa Parâmetros em Ação, quais sejam: trabalhar em equipe, administrar a própria formação e ler e escrever de forma compartilhada. A construção dessas competências constitui o principal objetivo do Programa.

Segundo o documento, a escolha da competência ler e escrever de forma compartilhada deve-se ao seu “status de pressuposto conceitual e procedimental para a construção das duas outras”. (Brasil, 2000d, p. 7) A organização em equipe para estudo dos documentos da reforma curricular sedimentará a construção da competência de leitura e escrita compartilhada, uma vez que esta demandará certas habilidades e

conhecimentos que farão com que os professores se confrontem “com difíceis problemas cognitivos e pessoais” advindos do choque entre as concepções (prévias e novas), e que a tentativa de resolução destes problemas levará o professor à construção das competências de trabalhar em equipe e saber gerir sua própria formação.

Para que isso ocorra, no entanto, o “PCN em Ação” baseia-se na reflexão das concepções que os professores sistematizaram a partir de sua prática docente. Nesse sentido, é necessário estimulá-los a falar, explicitando seus pontos de vista, dúvidas e discordâncias. Entretanto, este procedimento é apenas o ponto inicial, pois o que fará com que haja uma evolução na construção das competências de trabalhar em equipe e escrita compartilhada é a análise dos elementos apresentados por Bernard Charlot (apud Brasil, 2000d), aqui sinteticamente apresentados: a) o saber como discurso constituído; b) a prática como atividade finalizada e contextualizada; c) a prática do saber; b) o saber da prática.

Nessa ótica, portanto, é por meio da discussão, do confronto de idéias, da comunicação e expressão dos problemas reais e/ou imaginados em uma situação de grupo que a identidade dos profissionais vai se explicitando e suas competências vão sendo construídas, assim como os conhecimentos necessários para o trabalho com os alunos. Segundo o documento, as observações empíricas e pesquisas científicas têm revelado que a prática dos professores é discriminatória e centralizadora e isso decorre *da falta das competências necessárias ao ofício docente*, na perspectiva de Perrenoud. (Brasil, 2000b)

3.3 As competências profissionais propostas pelo Programa Parâmetros em Ação

Nesta discussão final, pretende-se discutir as quatro competências eleitas pelo Programa para modificar a prática discriminadora e centralista dos professores. Para isso, tomou-se por base, além dos documentos anteriormente citados, um outro lançado em outubro de 2001, pela *TV escola*, através do programa *Salto para o futuro*, que também é um programa de formação continuada voltado para professores da Educação Básica, veiculado pela Série “Competências na Formação Continuada” que objetivou discutir as competências do Programa Parâmetros em Ação.

As famílias de competências eleitas pelo Programa que têm como finalidade dar condições aos professores se desenvolverem profissionalmente são: *tematizar a prática, utilizar a leitura e a escrita para o seu desenvolvimento profissional, trabalhar em equipe e gerenciar sua própria formação*. (Brasil, 2001a p. 2) A competência de tematizar a prática não estava inclusa na primeira lista de competências apresentada no documento que trata da dimensão pedagógica do Programa (Brasil, 2000d).

A concepção de competência adotada está baseada em Perrenoud (2000b), para quem a competência refere-se à capacidade de mobilizar os recursos necessários para o enfrentamento de um tipo de situação. Nesse sentido, alerta Abreu (2001), que faz a apresentação da Série, não se deve confundir competência com habilidades, atitudes ou “saber-fazer”, pois o agir competente se manifesta quando “os professores precisam tomar decisões em contextos complexos” (p. 3), implicando, portanto, não apenas disposições, potencialidades ou habilidades para a ação, mas a própria ação.

É preciso, portanto, conhecer qual o significado dessas competências, como elas se caracterizam, como deverão ser construídas pelos professores e qual a finalidade de sua utilização na prática docente, considerando o atual contexto sócio-político e econômico, traçado anteriormente.

3.3.1 Que significados estão subjacentes às competências profissionais propostas pelo Programa Parâmetros em Ação?

Na análise empreendida sobre a reestruturação organizacional e produtiva no mundo do trabalho, observou-se que o papel do trabalhador do chão-da-fábrica modificou-se em função da nova organização dos processos produtivos, agora automatizados, robotizados e informatizados. De apertador de parafusos, vigiado e silencioso, ele passou a membro de equipe, que discute e acompanha coletivamente todo o processo de fabricação de um produto.

Esse processo produtivo eliminou as funções intermediárias de supervisão, vigilância, inspeção, etc., desenvolvidas por trabalhadores improdutivos, que não criavam valor, transferindo-as ao trabalhador produtivo, aquele diretamente ligado à produção de valor. “Reduzindo o trabalho improdutivo, graças à sua incorporação ao próprio trabalho produtivo, o capital se desobriga de uma parcela do conjunto de trabalhadores que não participam diretamente do processo de criação de valores.” (Antunes, 2001, p. 220)

Nesse âmbito, a relação trabalho/valor operou uma redução de funções e conseqüentemente de mão-de-obra nas empresas capitalistas. Os impactos desta redução na nova organização do trabalho foi a demanda de um trabalho mais concentrado nas figuras dos poucos trabalhadores que restaram. Acrescente-se a isso a maior intelectualização do trabalho requerida para a operacionalização da produção informatizada.

Assim, o trabalho em equipe passou a ser uma demanda cada vez maior nos processos produtivos que rompiam com a lógica fragmentada e mecanizada do modelo fordista. O espírito de cooperação dos trabalhadores para com a empresa é fundamental para a “boa implementação do modelo de tipo toyotista.” (Antunes, 2001, p. 83)

A cooperação na discussão sobre o trabalho em equipe é um conceito essencial. Seu uso não é recente, basta recordarmos que Marx já o utilizara em *O Capital*. Entretanto, seu significado hoje adquire outra conotação.

De uma forma geral a *cooperação* ocorre, segundo Marx (1988, p. 246), quando “muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos (...)”. Essa conceituação independe do modo de produção e serve de base para afirmações do autor que evidenciam o caráter social e emancipatório do trabalho cooperativo, quando diz, por exemplo, que “ao cooperar com outros de um modo planejado, o trabalhador se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie.” (Marx, 1988, p. 249) Nesse sentido, “a cooperação leva à criação da força coletiva de trabalho, que é mais do que a soma das partes que a constituem.” (Bottomore, 1988, p. 80)

Independente de um modo de produção específico, a cooperação é tomada como valor de uso. Entretanto, na análise desse conceito, empreendida sob o modo de produção capitalista, ele aparece como valor (de mais-valia). Segundo Bottomore (1988, p. 81)

a cooperação existe nos modos de produção anteriores, mas só no capitalismo pode ela ser sistematicamente explorada, graças à disponibilidade de trabalhadores assalariados que podem ser reunidos em grande número. Além disso, a concorrência transforma essa possibilidade em necessidade, já que a força coletiva do trabalho deve ser utilizada para produzir dentro de um tempo de trabalho socialmente necessário.

Assim, a cooperação, enquanto modo de organização do trabalho produtivo no capitalismo, assume o papel de disciplinadora dos trabalhadores tentando extrair-lhes o máximo de sua força produtiva em um menor espaço de tempo. Nessa perspectiva, o trabalho cooperativo está na base constitutiva do processo de trabalho no modo capitalista pois, segundo Marx (1988, p. 252), “a cooperação capitalista aparece não como forma histórica específica da cooperação, mas a cooperação mesma aparece como uma forma histórica peculiar do processo de produção capitalista que o distingue especificamente”.

Desse modo, na organização produtiva fordista/taylorista a cooperação, entendida como “trabalho social combinado” (Marx, 1988, p. 252), ocorre de uma forma bastante peculiar: os trabalhadores trabalham lado a lado, executando operações físicas que produzem um objeto determinado, mas não se comunicam entre si, não

discutem a melhor forma de fazê-lo. Portanto, há cooperação quando se pensa no todo da produção, mas não há trabalho cooperativo no nível mais estreito das relações entre os trabalhadores no ato da produção. No modelo toyotista ou de acumulação flexível, no entanto, verifica-se a cooperação entre os trabalhadores no ato da produção, uma vez que o processo de trabalho aí estabelecido requer um maior envolvimento, não só físico, mas intelectual e emocional do trabalhador, através do trabalho em equipe, das células de produção, das famílias formadas por patrões e empregados, tudo em nome de maior produtividade e competitividade.

No trabalho docente, apesar de toda a sua especificidade, percebe-se um movimento de reconfiguração de sua organização ao modelo de acumulação flexível. Assim, a exigência de cooperação, de trabalho em equipe, tem se tornado uma tônica nos discursos educacionais.

Segundo Perrenoud (2000b), a cooperação profissional no trabalho do professor é uma exigência da própria “evolução do ofício” que, dentre outras razões, atualmente apresenta: intervenção crescente de outros profissionais (psicólogos, médico-pedagogos, etc.) na escola; aumento da divisão do trabalho pedagógico; demanda de continuidade das ações pedagógicas de um ano letivo para outro; evolução rumo aos ciclos de aprendizagem; desenvolvimento de projetos coletivos; organização dos pais para dialogar com a escola; concessão de maior autonomia às instituições, sendo constituídas como “pessoa jurídica” (p. 79-80)

Essa cooperação docente se materializa no trabalho em equipe que, segundo o autor, é uma questão de competência. Assim, na caracterização dos tipos de equipes³⁰ e seus respectivos níveis de interdependência, Perrenoud (2000b) apresenta quatro definições que vão desde uma *pseudo-equipe*, que discute e nada decide, até uma equipe *stricto sensu*, em que existe um verdadeiro coletivo e as partilhas efetuadas envolvem os recursos, as idéias, as práticas e os alunos. Essa “co-responsabilidade dos mesmos alunos exige ainda mais competências, pois, mesmo que não se entendam, os professores não podem separar-se no decorrer do ano...” afirma Perrenoud, sentenciando que “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.” (2000b, p. 81)

³⁰ Perrenoud define equipe como “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (2000b, p. 83).

Dos saberes envolvidos nessa competência, o autor privilegia o “*saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena*”. Para ele, é preciso renunciar ao trabalho em equipe quando não estiver sendo compensador, ou seja, quando “o tempo de acordos e a energia psíquica requeridos para chegar a um consenso forem desproporcionais aos benefícios esperados.” (Perrenoud, 2000b, p. 82)

O conjunto de competências que compõem esta macrocompetência são:

- “Elaborar um projeto em equipe, representações comuns;
- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;
- Formar e renovar uma equipe pedagógica;
- Confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;
- Administrar crises ou conflitos interpessoais.” (Perrenoud, 2000b, p. 82)

A tônica de apresentação de cada uma destas competências é a descrição dos elementos envolvidos em sua constituição e de situações que geralmente ocorrem nos trabalhos em grupo (como, por exemplo, a disfunção, segundo Perrenoud, de todo mundo falar ao mesmo tempo). Entretanto, sem se limitar aos detalhes descritivos se tentará fazer uma análise dessa competência nos seus aspectos mais gerais.

Na perspectiva do Programa “Parâmetros em Ação”, o trabalho em equipe na escola torna-se uma demanda atual devido aos novos papéis que são colocados para a Escola e para o seu corpo de professores: enfrentamento dos problemas de evasão e repetência escolares, construção do projeto educativo da escola, a gestão da presença dos pais na escola, dentre outros. Conforme Matos (2001, p. 16):

Todas essas fortes razões me levam a perceber que trabalhar em equipe torna-se um importante imperativo para os que estão na escola ou para aqueles que estão se formando para, no futuro próximo, dela participar. Estes últimos estão nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas das universidades, preparando-se para participar de atividades pedagógicas que os levem a *desenvolver níveis de cooperação* bastante complexos, condizentes com as tarefas exigidas pela sociedade contemporânea. (grifos meus)

Desse modo, a cooperação assume um sentido de meio ou de fim, conforme o projeto que está em jogo. A cooperação é um meio quando os sujeitos escolares se reúnem, formam uma equipe, apenas para levarem a efeito um determinado projeto, uma ação pontual, que depois de executado dissolve-se o grupo. A cooperação será um fim quando os sujeitos têm por objetivo criar uma cultura de trabalho coletivo e neste caso, conforme Matos (2001, p. 18), “a cooperação é mais um modo de vida e de trabalho do que uma ação eventual”.

Nos dois casos, entretanto, os projetos de trabalho devem ser elaborados a partir das representações partilhadas pelos sujeitos que compõem a equipe. Essas representações dizem respeito à capacidade da equipe de dizer qual o objetivo comum, abrindo “espaço de livre discussão *no* projeto e *antes* do projeto, escutar as propostas, mas também *decodificar os desejos menos confessos de seus parceiros, explicitar os próprios* e buscar acordos inteligentes.” (Perrenoud, 2000b, p. 84, grifos meus)

Conforme Matos (2001, p. 18), no que concerne à articulação das representações dos membros do grupo,

saber que a cooperação é o que os participantes de um grupo querem fazer juntos é uma condição importante para iniciar o desenvolvimento dessa competência. Articular as idéias e as representações acerca da *vida dos membros do grupo* é o grande desafio do grupo. Para isto, é necessário ouvir as propostas de todos, *descobrir os desejos menos confessos dos parceiros* e buscar acordos mútuos. Essa competência, como se pode ver, ultrapassa a competência comunicativa entre os membros do grupo (...) Enfim, é preciso, para começar o desenvolvimento dessa competência numa equipe, ter uma relação transparente no grupo e um certo equilíbrio para *compreender os desejos* de uns e os de outros. (grifos meus)

Na proposta de Perrenoud, assim como na do Programa “Parâmetros em Ação”, a ênfase nas características emocionais dos indivíduos, no subjetivismo é marcante.

Os conflitos que surgem nos trabalhos em equipe são tratados por Perrenoud (2000b) como problemas de ordem pessoal, que surgem devido às irritações provocadas por membros egocêntricos, que não “têm espaço suficiente, reconhecimento, certezas para se sentirem à vontade (...)” (p. 91)

A administração dessas “neuroses”, segundo o autor, requer a competência da *regulação* e da *mediação*. Quando a regulação interna do grupo, que consiste nos mecanismos de interação e condução da equipe, é falha e não consegue mais controlar os conflitos interpessoais é necessário apelar para os recursos externos de regulação. Não deixar chegar a esse extremo é uma tarefa de sujeitos, pertencentes ao grupo ou não, dotados de uma capacidade de mediar os conflitos.

Quando os problemas postos à equipe são gerados por acontecimentos externos ao indivíduo, por exemplo, uma ameaça de perda do emprego, é preciso que haja a “competência da *moderação* centrada na tarefa” (p.91), e que as pessoas que tenham mais criatividade, informação e conhecimento, regulem o trabalho da equipe reestruturando o debate de modo a se chegar a um acordo, evitando, assim, um conflito maior. Segundo Perrenoud (2000b, p. 92)

na gestão de conflitos, uma competência básica, preciosa, é a capacidade de *romper as amálgamas e as espirais*, reduzir um conflito mais a uma divergência delimitada do que atizar uma guerra de religião, um combate de chefes, uma querela entre os antigos e os modernos, ou um conflito ideológico clássico.

Percebe-se na discussão sobre o trabalho em equipe, tomando-o como uma competência básica para o professor, que as questões estruturais que condicionam as relações sociais não são consideradas. Não se leva em conta que a lógica liberal que preside as relações entre os homens no sistema capitalista tem como fundamento o indivíduo livre. Nessa lógica, o indivíduo dotado de vontades e necessidades deve ser respeitado como ser autônomo para se submeter à lógica do mercado, pois, como defende Friedman (1988, p. 23) “cada homem pode votar pela cor da gravata que deseja e a obtém; ele não precisa ver que cor a maioria deseja e, então, se fizer parte da minoria, submeter-se.”

Ora, saber trabalhar em equipe mas não ter que renunciar à vontade pessoal em função da vontade coletiva é um grande paradoxo. Entretanto, nas idéias de Perrenoud, sobre essa competência, o que se verifica é que o *ethos* do indivíduo livre deve ser mantido, mas que ele deve associar-se a outros para resolver os entraves que impedem o desenvolvimento do trabalho, ou seja, a busca de maior produtividade. Na escola, isso quer dizer que os professores devem trabalhar juntos, quando for conveniente, tomando

para si a responsabilidade de manter a escola funcionando segundo as orientações da política educacional vigente.

Outra competência apontada pelo Programa como essencial no desenvolvimento profissional do professor é a competência de saber gerir a própria formação, que tem suas bases na discussão sobre a profissionalização do magistério, que atualmente é um dos grandes motes da política educacional voltada para a formação do professor.

Conforme os documentos oficiais, baseados nas recomendações de organismos multilaterais, a profissionalização do magistério é condição essencial para o alcance da qualidade na educação. O *Referenciais para Formação de Professores* (Brasil, 1999a), adota a perspectiva de profissionalismo como:

O exercício da capacidade de identificar as questões envolvidas no trabalho sabendo compreendê-las e a elas dar respostas, de agir com autonomia e assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas e opções feitas, de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que ela ocorre e de interagir cooperativamente com a comunidade profissional a qual pertence. No caso do magistério, além disso, é a capacidade de elaborar coletivamente o projeto educativo e pedagógico da escola, colaborar com a construção e desenvolvimento do currículo escolar e identificar diferentes opções, adotando as que considerar melhores.

Esse perfil de educador, conforme Soligo (2001, p. 24), depende de uma formação inicial e continuada baseada na construção de competências. Profissionalismo, portanto, nessa ótica, “depende da atitude de cada indivíduo”, devendo essa dimensão pessoal ser considerada nos processos formativos. Esta perspectiva traz para a formação uma séria consequência, que é a subordinação dos conhecimentos teóricos ao desenvolvimento de esquemas cognitivos e sócio-afetivos que serão úteis aos professores no enfrentamento das situações de trabalho. (Ramos, 2001)

Como o profissionalismo, nessa ótica, depende de cada indivíduo e de sua maior ou menor disposição para estar desenvolvendo-o cada vez mais, a competência de saber gerir a própria formação, segundo Perrenoud (2000b), para além da escolha de cursos de breve duração, deve ter como componentes principais:

- saber explicitar as próprias práticas;

- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
- acolher a formação dos colegas e participar dela. (p. 158)

O Programa “Parâmetros em Ação” elegeu essa competência por compreender que esta é a base para a construção das outras três. Para Perrenoud, essa competência deve ser priorizada em função de que “ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras.” (p. 155)

O saber explicitar a prática passa pela capacidade de análise do contexto em que atua o professor, utilizando-se do que Schön denomina de prática reflexiva.

A prática reflexiva, na perspectiva de Schön, seria fonte de aprendizagem e de regulação, constituindo-se na base de uma autoformação e da construção de novas competências e de novas práticas. Assim, a autoformação tem, como recurso metodológico de formação, a reflexão sobre a prática, podendo, entretanto, quando for mais econômico, apelar para outros recursos, como leituras, pesquisa-ação, entre outros. (Perrenoud, 2000b, p. 160-163)

Um aspecto considerado importante nesta autoformação é o balanço de competências e a organização de um programa próprio de formação contínua. Nessa perspectiva, cabe ao professor identificar o que ele sabe bem, o que sabe menos e o que ele ainda não sabe para, utilizando-se deste diagnóstico de suas competências, elaborar seu percurso de formação tendo em vista a atualização das competências que já possui ou a aquisição de novas competências.

Cabe ao professor, portanto, a responsabilidade por sua formação contínua ou pelo processo de sua profissionalização. Essa perspectiva desloca o eixo de formação do institucional, de responsabilidade dos sistemas educativos, para o eixo individual, em que cada um deverá “correr atrás do seu prejuízo”.

Para auxiliar esse processo de desenvolvimento profissional ou de profissionalização, através da autoformação, o Programa propõe a construção da

competência de tematizar a própria prática e de uma competência instrumental preciosa para esse processo de reflexão e tematização da prática, que é ler e escrever profissionalmente.

Segundo Abreu (2001, p. 3),

é necessário que o professor experimente os diferentes tipos de uso que se pode fazer da linguagem escrita no contexto profissional, para que esta possa ser instrumento de seu desenvolvimento profissional, fortalecendo a possibilidade de pensar sobre a sua atuação e conseqüentemente, de intervir de forma mais adequada para garantir condições de aprendizagem para seus alunos.

O objeto dessas competências é a reflexão sobre a atuação profissional, considerando a complexidade dos problemas que surgem no âmbito escolar, precisamente os da sala de aula – indisciplina, dificuldades de aprendizagem dos alunos, conteúdos a serem trabalhados, resultados de avaliações, etc. Conforme Signorelli (2001, p. 6):

Tematizar a prática significa *refletir* sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola, e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar as aprendizagens dos alunos. Um professor que tematiza a prática é aquele que se abre para a discussão do que realiza com seus alunos, que sabe *fazer e utilizar registros escritos* sobre os planos e os resultados de suas aulas, que tem condições de compartilhar dúvidas e questionamentos com seus colegas de trabalho, procurando e oferecendo auxílio para a construção de propostas de ensino cada vez mais efetivas. (grifos meus)

O próprio conceito de competência, segundo Signorelli (2001), evidencia o caráter prático-utilitarista que o termo carrega, o que é traduzido pelo autor como a capacidade de pôr em uso conhecimentos em contextos próprios. O “pôr em uso” denota praticidade, o que exige do professor que ele reflita sobre essa prática.

Como se percebe, o conceito de prática reflexiva ou reflexão da prática aparece com certa frequência neste discurso das competências desenvolvidas pelo Programa Parâmetros em Ação. Essa noção de reflexão da prática ou sobre a prática tem origem com os trabalhos de Donald Schön, na década de 90, como professor do MIT (Instituto

e Tecnologia de Massachussets), EUA. As bases de seu conceito de professor reflexivo estão, segundo Pérez Gómez (2000), assentadas nas idéias de Dewey sobre a importância da experiência no processo de aprendizagem e da teoria do conhecimento tácito de Luria e Polanyi. De acordo com o autor “para Dewey, a reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnada de seus determinantes.” (2000, p. 366)

Segundo Campos e Pessoa (1998) e Pérez Gómez (2000), apropriando-se dessas idéias, Schön defende a valorização da experiência prática e da reflexão na prática. Sua epistemologia da prática profissional³¹ propõe uma valorização do *pensamento prático*³² como base para a produção de conhecimentos que emergem da investigação reflexiva dos problemas enfrentados na ação.

Para Schön, toda atividade prática tem implícito um conhecimento, que ele denomina de *conhecimento na ação*. Esse conhecimento manifesta-se no *saber-fazer*. Assim, Schön defende que

existe um tipo de conhecimento em toda ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, tenha se consolidado em esquemas semi-automáticos ou rotinas. Toda a ação competente, inclusive espontânea ou improvisada, revela um conhecimento normalmente superior à verbalização que se pode fazer do mesmo. (Pérez Gómez, 2000, p.369)

O pensamento prático, entretanto, não se utiliza apenas do conhecimento da ação, mas também produz conhecimento durante a ação, por um processo denominado de *reflexão na ação*. O conhecimento emergente durante a ação permite o aperfeiçoamento do conhecimento prático uma vez que parte da análise da situação real no momento em que ela ocorre, através do diálogo com a situação e a busca de soluções urgentes aos problemas que se apresentam. É importante ressaltar que a *reflexão na*

³¹ Schön elaborou a teoria do profissional reflexivo para a formação de arquitetos e engenheiros, no entanto, sua produção teórica foi apropriada pelo governo americano durante a reforma educacional daquele país, o que possibilitou, segundo Nóvoa, “a aplicação de suas teorias à formação de professores” (Campos e Pessoa, 1998, p. 195).

³² Os conceitos propostos por Schön, em 1983, que estão na base do pensamento prático, são: *conhecimento na ação, reflexão na ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. (Pérez Gómez, 2000, p. 369)

ação surge mediante o enfrentamento de um problema que afete o bom desenvolvimento da ação em curso.

A *reflexão na ação*, portanto, “significa produzir uma pausa – *para refletir* – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.” (Campos e Pessoa, 1998, p. 197)

Após a ação é necessário que se analise as características e os processos que envolvem a própria ação. Esse processo é chamado por Schön de *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* e caracteriza-se pela descrição, análise e avaliação do percurso percorrido durante a atividade. É através deste processo reflexivo que se produzirá uma explicação teórica ou “uma descrição verbal da reflexão na ação.” (Campos e Pessoa, 1998, p. 197)

Em síntese, para Schön, o profissional reflexivo é aquele que investiga a sua própria prática, sem necessariamente buscar o auxílio da teoria acadêmica para elucidar seu fazer, refletindo sobre as situações incertas e problemáticas de forma isolada e descontextualizada, uma vez que não leva em conta os condicionantes sócio-político e econômico, e produzindo um conhecimento prático que é validado pela própria prática.

Essa perspectiva teórica de Schön sobre a prática reflexiva circunscreve-se ao contexto imediato a que o professor está imerso, ou seja, toma como objeto de reflexão apenas a própria prática e os problemas dela surgidos, não fazendo relações com os contextos mais amplos e coletivos. As conseqüências dessa ênfase na própria experiência prática levam ao praticismo e ao individualismo.

Pimenta (2002) afirma que o conceito de professor reflexivo vem sendo amplamente adotado por governos e pesquisadores em vários países e argumenta que

ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a solução dos problemas da prática; além de um possível

modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (p.22)

Para Pimenta (2002) e outros autores citados por ela (Zeichner; Pérez Gómez; Kemmis, etc), a superação desse praticismo passa pela crítica coletiva e ampla dos problemas que afetam a prática docente não restrita à sala de aula e à escola e ao resgate do significado político da atuação do professor, tendo a teoria um papel preponderante na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, subjetivos e profissionais em que ocorre a prática docente. A reflexão coletiva, na acepção de Zeichner³³, é também um aspecto importante, segundo a autora, na superação do praticismo e do individualismo da proposta de Schön.

Zeichner lembra que o exercício profissional e o contexto social devem estar no centro do processo de reflexão da prática, devendo os professores conscientizar-se de que seus atos são políticos e sua ação deve ser coletiva. Nesta perspectiva, a formação teórica sólida tem um papel fundamental, uma vez que “a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente.” (Pimenta, 2002, p. 28)

A perspectiva de Schön encara o professor como prático reflexivo em uma acepção bastante tecnicista, formulada como ideal de formação continuada e de desenvolvimento profissional para os professores que participam do Programa Parâmetros em Ação.

³³ Kenneth Zeichner, professor da Universidade de Wisconsin – Madison, EUA, trabalha desde 1976 em programas de formação de professores e desenvolveu uma teoria do professor como prático reflexivo que vai além da perspectiva puramente prática proposta por Schön. Ele defende um modelo de formação docente que se apóie na reflexão crítica da prática e do contexto sócio-político no qual ela se encontra imersa e que tenha como proposição a emancipação individual e coletiva para transformar a sociedade injusta em que vivemos. Essa perspectiva de formação de professores é denominada por Pérez Gómez (2000) de Enfoque de Crítica e Reconstrução Social e pretende desenvolver nos professores “sua capacidade reflexiva mediante um processo de investigação-ação sobre a própria prática e as condições econômicas, sociais e políticas que rodeiam a intervenção do docente, que pretende facilitar sua emancipação e a do aluno/a. Dessa forma, a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a.” (Pérez Gómez, 2000, p. 375)

Conforme Freitas (1996), há, no campo da formação de professores, uma retomada do tecnicismo, denominada por ele de neotecnicismo, que pode ser caracterizada, do ponto de vista prático, como “uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais” e do ponto de vista teórico como um “amalgama de crenças” sustentado pelo “neocorporativismo do Estado, racionalismo econômico, gerenciamento e teoria do capital humano.” (p. 98)

Segundo o autor,

no cenário brasileiro e na fala de alguns pesquisadores, já se pode começar a notar a presença dessas propostas que querem colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia, também chamado de cotidiano. Com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practitioner*, um ‘prático’. (Freitas, 1996, p. 96)

Em 1996, Freitas identificou este movimento pragmatista como algo que estava germinando. Hoje, porém, como se pode constatar ao longo deste trabalho, esse movimento vem se consolidando com muita força, não sem a resistência das associações de educadores, através de uma série de dispositivos legais, políticos e ideológicos nas práticas curriculares dos diversos níveis de ensino. A noção de competência e a adoção do modelo que ela suscita se constitui como um dos mecanismos que favorece essa relevância da prática na formação inicial e continuada dos professores. Para a prática profissional docente, as competências são tidas como algo que deve ser perseguido de forma individual por cada professor, como garantia de seu desenvolvimento profissional ou como promessa da manutenção de seu emprego e salário.

Portanto, pode-se inferir que o processo formativo desenvolvido pelo Programa Parâmetros em Ação, calcado na construção de competências profissionais, objetiva promover a adaptação do indivíduo às situações instáveis da vida, uma vez que o pressuposto básico que fundamenta a construção dessas competências é que o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. Nessa perspectiva, o conhecimento só é válido na medida da sua utilidade

e praticidade na resolução dos problemas práticos vivenciados pelos professores e alunos nas escolas.

CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou fazer um estudo analítico da concepção de competência presente na formação continuada dos professores da Educação Básica, na tentativa de compreender os condicionantes que levaram essa concepção a ser adotada como norteadora do processo formativo dos professores e a ser entendida pelos teóricos e governos que a defendem como uma resposta aos atuais desafios postos aos professores, assim como para todos os trabalhadores, pelo contexto sócio-político-econômico-cultural vivenciado pelos países capitalistas.

Para a consecução deste objetivo realizou-se pesquisa bibliográfica e documental na perspectiva de construir uma compreensão teórica sobre a noção de competência, a partir da literatura já produzida sobre este tema e dos documentos oficiais que norteiam a organização dos cursos de formação continuada dos professores da Educação Básica, configurada principalmente pelo Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação.

Tomando-se como referência as questões norteadoras do estudo, apresentadas na introdução, que versam sobre as origens históricas da noção de competência e os condicionantes sócio-político-econômicos que a deslocaram para a educação; a concepção atualmente adotada pela política de formação continuada dos professores, assim como o significado das competências adotadas pelo programa de formação continuada proposto pelo MEC, o Parâmetros em Ação, as idéias desenvolvidas permitiram que se chegasse às seguintes conclusões:

A análise crítica dos determinantes sócio-político-econômicos partiu de um referencial que defende que parte das grandes transformações ocorridas na sociedade atual se deve à reconfiguração do sistema capitalista na tentativa de contornar a sua crise estrutural. O processo de reestruturação produtiva, entendido como uma dessas transformações, trouxe sérias conseqüências para a classe trabalhadora. Uma dessas conseqüências foi o desmantelamento de seus direitos trabalhistas e precarização dos empregos, além do mais grave problema: o desemprego estrutural. Nesse contexto, a

noção de competência desloca conceitualmente a noção de qualificação, norteadora da formação dos trabalhadores no mundo da produção fordista/taylorista e que possui um conceito multidimensional.

Constatou-se que a defesa da noção de competência como norteadora da relação entre trabalho e educação, de acordo com Ramos (2001), constitui a negação das dimensões mais sociais (conceitual e social) da qualificação e a afirmação da sua dimensão mais individual (experimental). Essa constatação permite concluir que o modelo de competência adotado, de caráter restritivo e instrumental, possui uma clara orientação individualista e pragmática, na medida em que as competências são tomadas como um atributo pessoal dos trabalhadores, o que configura a valorização da dimensão experimental da qualificação ou a supervalorização dos saberes do trabalhador. Nesse sentido, a negação das dimensões sociais, secundariza as relações sociais que validam os saberes e os registros profissionais, o que tem enfraquecido as negociações coletivas entre patrões e empregados.

A transposição da noção de competência do mundo do trabalho para a educação foi analisada a partir da constituição da agenda internacional proposta pelos organismos multilaterais, em 1990, na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”. Na discussão efetuada, observou-se que as novas teorias sobre conhecimento e aprendizagem, e o revigoramento do ideário “aprender a aprender” baseado nos quatro pilares da educação apresentado por Jacques Delors (2000), têm se constituído nas bases teóricas para a fertilização da noção de competência como ordenadora das relações educativas para o nível básico do ensino. Observou-se, porém, que a noção de competência na educação não é nova, mas desde os anos 60 ela aparece associada à pedagogia por objetivos, apesar de subordinada a esta.

As idéias concernentes à centralidade da pedagogia por competências em detrimento da nuclearidade da pedagogia por objetivos permitiu observar uma inversão na organização dos processos educativos: antes estruturados numa pedagogia que tinha nos objetivos de ensino o núcleo definidor dos comportamentos a serem demonstrados para a estruturação dos processos formativos em torno das competências a serem desenvolvidas ou da mobilização dos conhecimentos e não apenas de sua aquisição.

No entanto, é possível concluir que o significado da noção de competência utilizada nos anos 60/70 e a que vem sendo propalada desde os anos 90, parece ter sido modificada em função do contexto que a demanda. No fordismo/taylorismo e no âmbito das abordagens filiadas à pedagogia por objetivos, ela possuía uma significação estritamente comportamental traduzida na posse do saber-fazer (conhecimento técnico). E no atual modelo toyotista e filiada às correntes psicológicas cognitivistas a concepção de competência passa a ser entendida como um mecanismo subjetivo que mobiliza as diversas formas de conhecimento (tácito, teórico, técnico etc.).

Nessa discussão, observou-se que a noção de competência inspira-se numa concepção de conhecimento imediato e superficial, em que o olhar do sujeito pode ser considerado como único critério de verdade. Nesse sentido, a noção de competência instaura o subjetivismo e o relativismo, o que tem grande importância para o capital e as relações sociais no mundo do trabalho, na medida em que o trabalhador, não tendo uma visão do todo de sua realidade social, em que sua condição de explorado é vital para a manutenção da sociedade capitalista, e desmobilizado politicamente, uma vez que a noção de competência adotada suprime essa dimensão, torna-se presa fácil para os grandes planos de recomposição do capitalismo em sua crise estrutural.

A discussão sobre a nova configuração da formação continuada, organizada segundo o “modelo de competências” a partir da reforma educacional em curso no país e o papel dos organismos multilaterais que a tem influenciado, focalizou o papel atribuído à construção de competências pela atual política de formação continuada dos professores como elemento de desenvolvimento profissional. Para compreensão deste fenômeno, analisou-se os Referenciais para Formação de Professores, elaborado pelo MEC, em 1999. A análise destes Referenciais permitiu perceber que a formação continuada, como fator de desenvolvimento profissional, deve estar ancorada nas competências que deverão ser construídas na prática e para a prática docente.

Nesta perspectiva, o âmbito de conhecimento privilegiado para a formação continuada do professor deve ser o conhecimento prático. Isto permite concluir que a formação do professor, na perspectiva de continuidade à formação inicial, vem secundarizando a aquisição das elaborações teóricas que permitem a compreensão das grandes questões que condicionam a profissão. O conhecimento prático é importante, sem dúvida, mas sua articulação com a teoria é fundamental, para que não se corra o

risco de ficar apenas nas interpretações imediatistas e pouco conseqüentes para uma efetiva mudança de práticas e hábitos. Portanto, o que se evidencia é uma formação com clara orientação adaptativa e não emancipatória do sujeito docente.

A análise das competências propostas pelo Programa Parâmetros em Ação, a partir da discussão sobre os fundamentos teóricos que norteiam sua dimensão pedagógica, permitiu que se identificasse que a noção de competência adotada baseia-se na concepção de Perrenoud (1999), para quem competência constitui a mobilização de conhecimentos para a resolução de uma situação problemática. Como se pode observar, essa concepção articula-se perfeitamente com a lógica da adaptação pois os conhecimentos devem ser mobilizados apenas para que os problemas sejam resolvidos e não para que a compreensão oportunizada pelos conhecimentos e a sua mobilização sejam direcionadas para a transformação da situação que gerou o problema.

Outro aspecto identificado na análise do Programa é que o referencial das dez competências, proposto por Perrenoud (2000b), serviu de fonte para que o Parâmetros em Ação estabelecesse as quatro competências que deverão ser construídas pelos professores, quais sejam: *trabalhar em equipe, gerenciar a própria formação, tematizar a prática e ler e escrever de forma compartilhada*. (Brasil, 2000d; Abreu, 2001)

A discussão das idéias subjacentes a cada uma dessas quatro competências teve por objetivo apreender o significado do conjunto destas competências para o desenvolvimento profissional do professor. A análise efetuada trouxe para a discussão a concepção de “professor reflexivo” na perspectiva de Schön e de Zeichner, uma vez que se identificou que as competências propostas pelo Programa têm como perspectiva possibilitar ao professor mobilizar conhecimentos para refletir a sua prática e melhorá-la, a partir da posse das competências de tematizar a prática, trabalhar em equipe e ler e escrever de forma compartilhada, responsabilizando-se por seu próprio desenvolvimento profissional, a partir da construção da competência de gerenciar o próprio percurso de formação.

A perspectiva de construção de competências na formação continuada dos professores da educação básica adotada pelo Programa Parâmetros em Ação tem por base as idéias de Schön, para quem a prática reflexiva é fonte de aprendizagem e de regulação, o que constitui a base da autoformação e da construção de novas

competências. Isto traz para os professores a responsabilidade individual por seu próprio processo de desenvolvimento profissional, situação análoga à observada no mundo do trabalho com a emergência da noção de empregabilidade. Assim, a perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, estreitamente vinculado à construção de competências, evidencia uma concepção reducionista e ideológica de desenvolvimento profissional apenas vinculado à formação e não às condições concretas de trabalho e de direitos garantidos.

Para finalizar as conclusões pertinentes às idéias desenvolvidas ao longo do trabalho é importante ressaltar que a noção de competência emerge como mais um dos mecanismos de exploração da força de trabalho utilizado pelo capital no seu movimento de recomposição frente a sua crise estrutural. Por isso, o desvelamento das implicações do seu uso na relação trabalho/educação, leva à negação desta concepção como categoria nuclear da organização curricular dos processos formativos dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Isso significa, portanto, que as competências não devem ser priorizadas na formação do trabalhador de uma forma geral, ou de modo específico na formação do professor, quando ela é considerada meio e fim do processo formativo. O que se defende é que os professores tenham uma formação, tanto inicial quanto continuada, teoricamente sólida, a partir da aquisição das formas mais elaboradas do conhecimento, que lhes permitam fazer uma análise crítica de sua realidade e que a sua prática seja organizada de modo que possam desenvolver um trabalho efetivo de formação moral e intelectual da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Ana Rosa. Apresentação da Série Competências na Formação Continuada. In: **Boletim Salto para o Futuro**. Brasília: SEED/TV Escola, Outubro de 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** 7.ed., São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.
- _____. **Os sentidos do trabalho**. 4.ed., São Paulo: Boitempo, 2001.
- BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999a.
- _____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado – Parâmetros em Ação (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1999b.
- _____. **Manual de orientações: Rede Nacional de Formadores**. Brasília: MEC/SEF, 2000a.
- _____. **Participação das universidades no Programa “Parâmetros em Ação”**. Brasília: MEC/SEF, 2000b.
- _____. **Proposta de implantação, acompanhamento e avaliação do Programa “Parâmetros em Ação”**. Brasília: MEC/SEF, 2000c.
- _____. **A dimensão pedagógica dos “Parâmetros em Ação”**. Brasília: MEC/SEF, 2000d.

- _____. **A natureza da assessoria no Programa "Parâmetros em Ação"**. Brasília: MEC/SEF, 2000e.
- BRASIL. Ministério da Educação. Competências na Formação Continuada. **Boletim Salto para o Futuro**. Brasília: SEED/TV Escola, Outubro de 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001b.
- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 4.ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, nº 22, p. 15-21, maio/ago. 1996.
- DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES**, nº 36, Campinas, 1995.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. In: **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**, Goiânia, maio de 2002.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. **XXIV Reunião da Anped**, Caxambú, outubro de 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luis Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.) **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO : UFG, 1999.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 59, pp. 225-269, ago. 1997.
- _____. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **XXIV Reunião da Anped**, Caxambu, MG, 8 a 11 de Outubro de 2001.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 68, Cedes, número especial, pp. 17-44, Dez. 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 3.ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, n. 25(2), disponível na internet: <<http://www.senac.br/boletim/boltec252c.htm>>. acessado em 04/12/2000.
- _____. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 9.ed., São Paulo: Loyola, 2000.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. São Paulo: Vozes, 1999.
- IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista L'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In.: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- JORNAL DO MEC, Brasília: MEC, ano XV, nº 16, Março 2002.
- KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 68, Cedes, número especial, pp. 163-183, Dez. 1999.

- _____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **XV Reunião Anual da Anped**, Caxambú, outubro de 2002. disponível em <<http://www.anped.org.br>>
- LARANGEIRA, Sonia M. G. Fordismo e Pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre, RG: Editora da Universidade, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2001.
- LEITE, Elenice M. **O resgate da qualificação**. Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Paulo. Tese (Doutorado). São Paulo : FFLCH/USP, 1994.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, pp. 1-20, 2001.
- MACHADO, Lucília Regina. O "Modelo de Competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 4, pp. 79-95, ago/dez. 1998.
- _____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In. FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. São Paulo: Vozes, 1999.
- _____. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Revista PROPOSIÇÕES**, vol. 3, nº 1(37), pp. 92-110, jan/abr 2002.
- _____; FIDALGO, Fernando. Projeto Integrado de Pesquisa: noção de competência e as políticas de regulação da educação profissional. Acessível na Internet em <<http://www.nocaodecompetencias.hpg.com.br>> acessado em 25/09/2002.
- MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- MATOS, Eliana. PGM 3 - Trabalhar em Equipe. In: BRASIL. Ministério da Educação. Competências na Formação Continuada. **Boletim Salto Para o Futuro**. Brasília: SEED/TV Escola, Outubro de 2001.
- MARX, Karl. **O capital**. Vol. I. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 9.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº 36, 1995.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, nº 100, pp. 37-48, mar. 1997.

- _____. Inteligência e contemporaneidade. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 4, pp.63-75, ago/dez. 1998.
- _____. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NAGEL, Thomas S.; RICHMAN, Paul. **Ensino para competência: uma estratégia para eliminar o fracasso**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de; CATANI, Afrânio M. (Orgs.). **Reformas educativas em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêtica, 2000.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GOMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. Construindo competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, pp. 19-21, setembro de 2000a. [Entrevista concedida a Paola Gentili]
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. São Paulo: Vozes, 1999.

- SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, nº 61, pp. 13-35, dez. 1997.
- _____; MORAES, Maria Célia M. de., EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SIGNORELLI, Vinícius Ítalo. Escola e competência para ensinar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Competências na Formação Continuada. **Boletim Salto para o Futuro**. Brasília: SEED/TV Escola, Outubro de 2001.
- SOLIGO, Rosaura. PGM 4 - Profissionalização do magistério e qualidade da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Competências na Formação Continuada. **Boletim Salto para o Futuro**. Brasília: SEED/TV Escola, Outubro de 2001.
- STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 22, nº 74, Abril 2001.
- THURLER, Mônica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe *et al.*. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** 2.ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De.; WARDE, Míriam J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- ZARIFIAN, Phillippe. O modelo de competências e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais. **Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e competências**. Rio de Janeiro: CIET, 1996.
- _____. **El modelo de competencia y los sistemas productivos**. Montevideo. Cinterfor, 1999. disponível na internet em <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish>>