



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Evangelista Dias, Rosanne; Casimiro Lopes, Alice
Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo
Educação & Sociedade, vol. 24, núm. 85, diciembre, 2003, pp. 1155-1177
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313717004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O QUE (NÃO) HÁ DE NOVO

ROSANNE EVANGELISTA DIAS*

ALICE CASIMIRO LOPES**

RESUMO: Neste artigo, analisamos a centralidade do conceito de competências na reforma curricular da formação de professores no Brasil nos anos de 1990. Com base em Basil Bernstein, consideramos competências um conceito recontextualizado. Com base nos documentos oficiais, analisamos as relações globais e locais instituintes do controle da profissionalização docente via currículo por competências. Analisamos também como o conceito de competências já foi empregado ao longo da história do currículo, particularmente na formação de professores, bem como as perspectivas que se apresentam para a formação de professores em nossa história recente.

Palavras-chave: Competências. Currículo. Formação de professores. Recontextualização.

COMPETENCES IN BRAZILIAN TEACHER EDUCATION: WHAT'S (NOT) NEW

ABSTRACT: This paper aims at analyzing the central role played by the concept of competences in the curricular reform in the Brazilian teacher education, in the 1990s. Drawing on the work of Basil Bernstein, competences are understood as a recontextualized concept. Based on official documents, we analyze the global and local relations that promoted the control on the teachers' professionalization through a competence-based teacher education. The different ways to apply this concept to the curriculum history, especially as concerns teacher education, are also explored, as well as the viewpoints they brought for teacher education in Brazilian recent history.

Key words: Competences. Curriculum. Teacher education. Recontextualization.

* Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ. *E-mail:* rosanne_dias@uol.com.br

** Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ e doutora em Educação pela mesma Instituição. *E-mail:* alice@ufrj.br

Introdução

Durante os últimos oito anos, as políticas educacionais brasileiras passaram por um conjunto de reformas que trouxe para o centro da cena as propostas curriculares. Em outros momentos históricos, o currículo também foi objeto de expressiva intervenção governamental. No período recente, contudo, o debate e as ações modificaram-se ao instituírem o currículo nacional por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares e de processos de avaliação centralizada nos resultados. Como já defendemos em outros textos (Dias, 2002a, 2002b; Lopes, 2001, 2002a, 2002b), mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado. Apresentam-se, no entanto, como diversas as formas de essa vinculação ser estabelecida e mantida, os mecanismos de controle constituídos, em virtude das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso.

O currículo para a formação de professores também faz parte desse conjunto de reformas. Uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Para tanto, nos documentos¹ produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional. Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. Em que pese toda a dificuldade de conceituar competências,² estas são definidas claramente nos documentos ministeriais para a formação de professores como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (RFP, 1999, p. 61).

Neste texto, focalizamos o conceito de competências, no âmbito da teoria curricular, visando a desconstruir essa estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente. Procuramos demonstrar como o conceito de competências não é uma novidade

de na teoria curricular, já tendo sido empregado em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto global quanto localmente. Como exemplo, analisamos a literatura que embasou programas americanos e brasileiros para a formação de professores nos anos de 1960 e nos anos de 1970. Defendemos que nos documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 é feita uma recontextualização do conceito de competências desses programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por intermédio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Nos documentos oficiais ainda vigentes e não contestados pela nova equipe de governo que assumiu em janeiro de 2003, é defendida como necessária uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. Dessa forma, é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Para o desenvolvimento dessa argumentação, iniciamos analisando como relações globais e locais constituem o processo de controle do trabalho docente via currículo por competências. Em seguida, procuramos demonstrar como o conceito de competências não é uma novidade na história do currículo e terminamos analisando como o conceito de competências se evidencia, recontextualizado, nos atuais documentos curriculares para a formação docente. Com isso tentamos contribuir para um debate, que julgamos altamente necessário, com vistas à reformulação das diretrizes estabelecidas para a formação de professores em nossa história recente.

Reformas curriculares para a formação de professores: relações globais-locais no controle do trabalho docente

As políticas educacionais em países periféricos sempre foram fortemente influenciadas por movimentos e reformas de países cen-

trais. Podemos afirmar, contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. Ball (1998) argumenta, entretanto, que esses processos não ocorrem exclusivamente na direção global-local. Também são incorporadas ao discurso global questões que dizem respeito às especificidades locais, dessa forma produzindo políticas com mesclas de interesses e marcas tanto locais quanto globais. Neste sentido, global e local são mutuamente constituídos (Ball, 2001). Há uma permanente tensão, nesse processo, entre a necessidade de atendimento às particularidades locais na elaboração e execução de políticas e a necessidade de considerar o que as localidades têm em comum. O resultado é uma bricolagem, na qual se associam segmentos de idéias de diferentes contextos, fragmentos de teorias e práticas já experimentados em outros locais, ressignificando-os.³ Esse processo, característico da execução de políticas públicas em contextos nacionais ou específicos, Ball denomina, com base em Bernstein, tradução e recontextualização. No processo de recontextualização (Bernstein, 1996, 1998) são estabelecidas regras que constituem um princípio de apropriação de outros discursos. Trata-se de um processo de deslocar e realocar discursos, produzindo uma mescla de posicionamentos diversos, muitas vezes ambíguos.

Entre os aspectos que garantem certa identidade na recontextualização de discursos entre países com experiências culturais, políticas, sociais e econômicas tão distintas, destacam-se as ações das agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de idéias e concepções entre os diferentes países. Esses intercâmbios se multiplicam, seja por parte dos acordos entre governos, seja por parte da migração de concepções dos diferentes sujeitos que lideram, a partir de posições ocupadas nos contextos oficiais e acadêmicos, a produção de discursos educacionais apropriados pelos diversos governos. Tais processos são fortemente acelerados na atualidade via publicação de livros, consultorias intergovernamentais e intergrupos acadêmicos de diferentes países, congressos, ações de educação a distância e intercâmbios

via Internet. Desse modo, objetiva-se construir o consenso em relação às ações de governo com base na legitimação da idéia de mudança e de qualidade da educação. Nesse processo de legitimação das reformas, o currículo assume centralidade.

No caso da formação de professores no Brasil, podemos identificar o questionamento da atuação profissional dos professores como um dos discursos que visam a estabelecer a construção dessa tentativa de consenso e legitimação da reforma. No *síte* do Ministério da Educação⁴ em 2000, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros. Tal discurso encontrava sintonia com a declaração do ex-ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, em Washington, durante conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e publicada em jornais de grande circulação, afirmando “que muitos professores não tinham condições de ensinar” (Passos, *O Globo*, 2000).

No discurso dos documentos, o sucesso da reforma educacional brasileira é vinculado à existência de professores que sejam mais bem preparados para “realizar o seu trabalho pedagógico de acordo com a lei” (Mello, 1999, p. 10). Com isso, espera-se também um compromisso por parte do professor na implementação da reforma e constitui-se uma forma de controle da ação docente. Tal mecanismo de controle sobre os indivíduos afina-se com modelos de reformas conservadoras e de perfil técnico e permite verificar, principalmente, aqueles professores que não assumem os princípios da reforma, como afirmou Mello (1999). Em contrapartida, o controle atualmente estabelecido diferencia-se das formas de controle anteriores, na medida em que precisa ser compreendido na sua vinculação com o poder, não obrigatoriamente ou exclusivamente coercitivo e centralizado.⁵ Como discute Bernstein & Solomon (1999), o controle simbólico materializa-se no conjunto de regras do dispositivo pedagógico que regula o acesso e a distribuição da consciência, da identidade e do desejo. No caso em questão, mais fortemente o controle faz-se sobre como os professores constroem suas identidades profissionais.

Um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação de competências. A formação por competências tem sido elemento fun-

damental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países.⁶ Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional. A garantia do estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências como paradigma curricular. Como passamos a analisar, tanto a relação das competências com o controle do trabalho docente quanto sua vinculação com a profissionalização dos professores têm suas bases em teorias curriculares instrumentais já difundidas anteriormente no Brasil e nos Estados Unidos.

Competências na formação de professores: as décadas de 1960 e 1970

Diferentes autores (Jones & Moore, 1993; Lopes, 2001; Macedo, 2002; Müller, 1998; Pacheco, 2001) analisam a relação existente entre as competências e os enfoques curriculares instrumentais, sejam as teorias da eficiência social ou a pedagogia dos objetivos dela decorrente. Em suas análises, salientam como as competências assumem sobretudo um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional. Na tradição curricular instrumental de Bobbitt, Charters e Tyler, a pretendida eficiência educacional poderia ser alcançada desde que controlado o trabalho docente, muitas vezes a partir de mecanismos presentes na administração escolar. Bobbitt, com base nos princípios da administração científica, acreditava que a eficiência dependia da centralização da autoridade e apontava para a importância do trabalho dos supervisores em todo o processo de ensino, ainda que alguma iniciativa fosse deixada aos professores (Pacheco, 2001, p. 13). Esse controle do professor no exercício do magistério se apresentou como uma tendência no currículo por objetivos. Neste, a formulação dos objetivos comportamentais pela especificação do desempenho a ser realizado, da condição de realização e do critério de avaliação do desempenho não abria espaço para a improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática educacional (Gimeno Sacristán, 1998). O professor atuava como um perito ou *gerente das condições de aprendizagem* (Gagné apud Kliebard, 1974; Mager & Beach Jr., 1976), não caben-

do a ele, na sua função, parar para pensar no que fazer, mas sim encontrar os caminhos e os meios para fazer o que lhe fosse pedido (Gimeno Sacristán, 1995). Com isso, a função do professor assumia uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política.

O currículo por competências das décadas de 1960 e 1970 guardava aproximações com tais modelos na medida em que: a) apresentava como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando nele as respectivas competências que o sujeitos deveriam demonstrar (Maranduba, 1981, p. 14); b) definia esse perfil com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores para garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem; c) estabelecia a eficiência do processo de ensino-aprendizagem com base nas expectativas sociais, centradas no mercado de trabalho. Como afirma Barriga (1992), os pressupostos defendidos para a definição do perfil profissional acabaram por “fomentar o individualismo e a competência como condição básica para poder triunfar na escola e na sociedade” (p. 107), atingindo não somente um grande número de estudantes como profissionais de variadas áreas, especialmente os professores.

O currículo por competências tinha por base o entendimento de que era muito estreita a associação entre desempenho do aluno e do professor. Acreditava-se que alunos com bom desempenho escolar possuíam bons professores ou professores eficientes. Com essa compreensão, desde o início do século surgiram muitas pesquisas no campo da educação voltadas ao estabelecimento da competência do professor, intensificando-se especialmente nos anos de 1960 e 1970, quando passaram a visar sobretudo à medida dos comportamentos desejáveis no professor.

Os EUA foram o país onde mais se produziu pesquisa sobre a eficiência⁷ do professor. Ao longo das oito primeiras décadas do século XX, houve no país empreendimentos no que podemos chamar de movimento de formação baseado nas competências, cujo principal objetivo era a formação do professor eficiente para atender às necessidades que estavam postas pela sociedade.

Os estudos sobre a eficiência do professor, em sua grande parte, estavam voltados para dois tipos de abordagens: uma que partia das características pessoais, pensadas como sendo as ideais para um

professor eficiente, e outra que partia da descrição de funções que o professor desempenhava, ou a sua prática, para “verificar se tais funções são levadas a cabo de modo eficiente, efetivo e econômico” (Mager & Beach Jr., 1976, p. XI). Assim, ao passo que algumas pesquisas sobre o professor eficiente pretendiam conhecer *o que ele era*, a outras importava saber *o que ele fazia*. Podemos perceber que nas duas abordagens o comportamento do professor era o foco principal. Encontrar um currículo de formação que pudesse ser conseqüente no alcance das destrezas esperadas de um professor eficaz passou a ser o objetivo central dessas pesquisas. As destrezas que compunham um curso eram obtidas com base em estudos nos quais se realizavam descrições das atitudes dos professores eficientes (Oliva & Henson, 1989).

Desses estudos surgiram os modelos denominados Formação do Professor Baseada em Competências (*Competency-Based Teacher Education* – CBTE) e Educação do Professor Baseada em Desempenho (*Performance-Based Teacher Education* – PBTE), que influenciaram a formação de professores em muitos estados norte-americanos por pelo menos 15 anos (de meados dos anos de 1960 a início dos anos de 1980) e impactaram de forma decisiva a formação de professores (Cooper, 1989; Houston, 1972; Oliva & Henson, 1989; Gimeno Sacristán, 1989). Nesse movimento, o que os professores sabiam sobre o ensino parecia bem menos importante que a habilidade do professor de ensinar e causar mudança de comportamento nas crianças (Houston, 1972). A organização desse movimento, segundo Oliva & Henson (1989), apoiou-se nos seguintes aspectos: a) especificação de competências: os objetivos ou desempenhos esperados deviam ser observáveis e mensuráveis; b) progresso autônomo ou auto-regulação: estudar segundo seu próprio ritmo; c) avaliação baseada em critérios: os estudantes aprovavam ou suspendiam uma unidade, um módulo ou um curso baseado no domínio do nível especificado; d) experiências baseadas na realidade do próprio sistema escolar; e) educação apoiada por recursos audiovisuais/multimeios.

Na concepção de aprendizagem orientadora do modelo CBTE, as atividades e os conteúdos constituíram-se em meios pelos quais eram adquiridas as competências (Cooper, 1989). Assim, as competências passaram a ser responsáveis pela escolha das atividades de aprendizagem ou dos conteúdos, desde que estes pudessem relacionar-se com

as competências, enfatizando-se mais o uso do conhecimento (aplicação em um dado contexto) ou a execução das competências.

Entre as finalidades na organização das competências, encontramos a de que suas subdivisões e sua conseqüente operacionalização permitiram a criação de itens para os testes que pretendiam medir a competência docente. A larga difusão dos testes de competência para os professores fez surgir, em âmbito nacional, um sistema de certificação das competências. O desempenho nos testes conferia a certificação aos professores em exercício e aos recém-formados e também a licença para a instituição formadora prosseguir no oferecimento desses cursos, se confirmado o êxito de 80% dos seus alunos nesses testes (Oliva & Henson, 1989, p. 361-362).

A implementação desses modelos curriculares baseados nas competências contou com uma grande soma de investimento por parte do governo federal americano durante os anos de 1960. Acreditava-se, nessa época, que com o empenho de diversos setores pela adoção do novo modelo poderia ser desenvolvida uma base científica para a formação de professores (Cooper, 1989). Outro elemento importante na análise do contexto em que surgiram as propostas curriculares fundamentadas nas competências era a idéia de que o mundo passava por *mudanças vertiginosas* e que isso levava ao ajuste da educação “às necessidades pessoais e às exigências sociais” (Sant’Anna, 1979, p. 131-132).

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

As pesquisas sobre a eficiência do professor e o desenvolvimento de currículo por competências favoreceram o surgimento da perspectiva de profissionalização da formação docente. O desenvolvimento da idéia de profissionalização do professor estava associado a uma demanda para avaliação do processo de formação e atuação docente (Barriga, 1992) que deveria assemelhar-se à formação do médico. As idéias de qualidade da educação e de eficiência do trabalho docente passaram, então, a ser associadas à idéia de perfil profissional bem definido a partir da listagem de competências e, portanto, de uma profissionalização sem bases nas especificidades da profissão docente e em sua própria história.⁸

As idéias desenvolvidas em torno da importância do desempenho do professor na produtividade do sistema escolar fizeram-se presentes nas análises educacionais brasileiras e na maior parte dos estudos que enfatizavam “a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação” (Pereira, 2000, p. 16), produzidos especialmente na primeira metade dos anos de 1970.

Apesar de todos os esforços na definição das competências profissionais dos professores – grande parte deles com financiamento público –, Popham (1983) declarou seu desencanto ao fazer uma revisão da produção realizada no período, pois nada parecia ter dado resultado para o pesquisador da competência do professor. A despeito disso, voltamos a nos ver, de forma recontextualizada, diante do confronto com essas perspectivas nas recentes políticas de currículo para a formação de professores no Brasil, as quais passamos a abordar.

Competências na formação de professores: o que (não) há de novo

Como já salientamos, nos documentos da reforma curricular brasileira para a formação docente no final dos anos de 1990, o currículo por competências surge como “novo” paradigma, construindo a idéia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade (mais uma vez uma sociedade em vertiginosas mudanças), ajustada ao mercado de trabalho. A complexa conjuntura que se apresenta tanto nos Referenciais (1999) como nas Diretrizes (2001) indica para a escola *novas tarefas*, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos *desafios* contemporâneos. A reforma curricular realizada no Brasil, em todos os âmbitos da educação, é entendida

como necessária ao “desenvolvimento das pessoas e da sociedade” assim como para “favorecer as transformações sociais necessárias” (DCN, 2001, p. 8). Não há indicação, contudo, de qual a direção dessas transformações sociais.

Podemos observar, nesses documentos, algumas das finalidades sociais já conhecidas e outras resultantes de um contexto diferente, conservando-se assim, ao mesmo tempo, elementos de tradição e de renovação. Como exemplo de elementos de tradição, podemos citar a preocupação de a escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado, já identificada anteriormente. Como elementos de renovação destacamos o de uma escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, ONGs etc.). Tais elementos de renovação indicam as novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, como por exemplo a capacidade de se inserir em diferentes contextos de trabalho, constantemente em mudança.

Tencionando realizar “um desafio de proporções consideráveis” para um curto espaço de tempo – o de “consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional” (RFP, 1999, p. 45) –, o currículo da reforma propõe alterar de fato “o modelo de professor” (idem, *ibid.*). Essa visão, assim como a que busca estabelecer relações entre desempenho do professor e do aluno, está sintonizada com aquela defendida na formação docente com base nas competências ou no desempenho, sob o enfoque instrumental de currículo, discutida na seção anterior.

O desenvolvimento das competências como princípio para a atividade profissional defendido nos documentos visa à aprendizagem de um “conhecimento útil” para o exercício da profissão, colocando o “foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional” (DCN, 2001, p. 39). Outro argumento presente nos documentos sobre o currículo por competências é o de que as competências permitem a mobilização de um conhecimento contextualizado,⁹ prático e voltado para a formação do profissional, no caso, o professor.

O discurso dos documentos oficiais defende uma educação vocacionalizada na formação de professores, voltada para o treinamento projetado das ocupações. Como analisa Bernstein (1996, p. 215)

para o caso da educação inglesa, projeta-se uma educação “mais dependente das necessidades do campo econômico e mais dirigida pelos princípios derivados desse campo”. Nos documentos oficiais, as situações concretas encontram correspondência com as finalidades educacionais anteriormente discutidas por dirigir seu foco ao contexto do mundo produtivo, acarretando uma visão restrita da educação.

A dimensão prática no currículo passa a ser um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente. Nesta perspectiva, a contribuição a ser demandada das disciplinas deriva da análise da atuação profissional que, segundo os Referenciais, deverá ser pautada no que vier a contribuir para o “fazer melhor” (RFP, 1999, p. 86), do ponto de vista profissional. Nesse caso, a concepção de prática profissional é distorcida, pois, como discute Pérez Gómez (1998), dificilmente a prática profissional poderá resolver os problemas que aparecem em uma situação concreta sem que se considere a complexa situação social.

Em contrapartida, a flexibilidade do currículo por competências pretende considerar e respeitar “as diferenças de percurso” (RFP, 1999, p. 107) na formação de cada professor. Essa flexibilidade no currículo por competências visa a atender a uma nova forma de organização do conhecimento, instituindo ações de formação voltadas à modularização do ensino, ao *aprender a aprender*, demonstrando o caráter individualizante das competências. Ao professor cabe o desenvolvimento de suas competências, as quais, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão. A adoção das competências no currículo da formação objetiva, portanto, “que se organize o processo de ensino e aprendizagem em função delas” (RFP, 1999, p. 111), exigindo uma outra lógica para o curso que parte da idéia de perfil profissional projetado.

Refutando a crítica de que estaria negando a importância das disciplinas na formação de professores, as Diretrizes (2001) argumentam que no currículo por competências os saberes disciplinares passam a ser situados no conjunto do conhecimento escolar, mudando, no discurso curricular, o *lugar* que ocupa a disciplina e o *uso* que dela é feito, ou a finalidade lhe atribuída. As relações entre competências e disciplinas, contudo, são mais complexas. As competências não possuem conteúdo próprio (Jones & Moore, 1993), pois os conteúdos por elas mobilizados podem variar conforme o desempenho a ser de-

envolvido. As habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas, normalmente articulados entre si segundo as exigências das situações concretas (contextos de aplicação). É possível encontrarmos competências que se associam a disciplinas sem, no entanto, dependerem de um conteúdo disciplinar. É o caso das competências do tipo genéricas, marcadas pela descontextualização e demonstradas por desempenho. As competências também podem relacionar-se com uma ou mais disciplinas ao mesmo tempo. Nas DCN (2001), as competências listadas nos seis grupos de demandas para a formação de professores remetem-se ao que Macedo (2002) denomina de “capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta” (p. 123), distanciando-se do âmbito disciplinar. Já no PECNS (2000), todas as competências listadas por disciplinas são relacionadas aos respectivos conteúdos escolares. Também identificamos em cada disciplina contida no PECNS todos os grupos que integram as listagens de competências apresentadas nas DCN (2001, p. 40-43) e suas respectivas habilidades.

Defendemos, assim, que as competências surgem no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual o *como* desenvolver o ensino pretende ser a questão central. Aprender a ser professor, segundo as Diretrizes, requer a ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência, pois “saber – e aprender – um conceito, uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho” (idem, *ibid.*, p. 48).

Essa concepção também defende a idéia de “repensar a perspectiva metodológica” (idem, *ibid.*, p. 31), indicando que as competências propiciam “situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos” (idem, *ibid.*), bem como possibilitam “a interação dos diferentes conhecimentos” (idem, *ibid.*) de forma integrada em áreas ou disciplinas. Nesse caso, *diferentes conhecimentos* são aqueles que sustentam a formação profissional. Podemos verificar que a idéia de conhecimento especializado se precariza com essa organização. No discurso dos documentos, adota-se a perspectiva de secundarização das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem voltados à atuação profissional do professor. Tal perspectiva é apresentada nos Referenciais ao se defender a

ruptura com o que denominam como “lógica convencional, que parte das disciplinas para definir os conteúdos da formação, e substituí-la por outra” (RFP, 1999, p. 87). O referencial passa a ser a atuação profissional indicadora daquilo que deve ser demandado das disciplinas.

Nos Referenciais, atribui-se às competências o “status de objetivos de formação” (idem, *ibid.*, p. 82), procurando no mesmo texto distinguir-se do modelo de currículo por objetivos ao afirmar que as competências não são metas quantificáveis nem individuais. Entretanto, ao se desenvolver a avaliação como processo fundamental na formação por competências do profissional docente, as questões sobre quantificação e individualização passam a se colocar, no mínimo, como problemáticas. Considerando a complexidade de “avaliar as competências no processo de formação” (DCN, 2001, p. 33), o documento distingue dois tipos de competências a serem avaliadas: as do trabalho coletivo e as individuais. Mesmo reconhecendo as dificuldades para avaliação das competências profissionais, os documentos indicam diversos instrumentos adequados para responder a essa complexidade.¹⁰ Os chamados instrumentos são na verdade atividades que visam ao desenvolvimento de desempenhos.

Os documentos defendem o uso diversificado de procedimentos e processos de avaliação, assim como sua periodicidade e sistematização, propondo a articulação entre conhecimentos e desempenho, ou a “capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas no exercício de suas funções e em situação contextualizada” (RFP, 1999, p. 145). Essa estratégia de tomar como referência o próprio trabalho e o conhecimento experiencial para decidir o que deve ser ensinado e avaliado foi defendida por Mager & Beach Jr. (1976) ao desenvolver a importância do desempenho para a aprendizagem. Para esses autores, o desempenho, mais que o conteúdo, pode ensinar na experiência.

O discurso dos documentos, mesmo recusando qualquer tipo de associação com o movimento da eficiência social e da pedagogia dos objetivos, ou ainda com modelos curriculares baseados na formação docente por competências ou desempenho, apresenta um repertório de competências que se aproxima muito, especialmente na sua formulação, desses modelos. Entre as aproximações, citamos a organização de competências de três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais, correspondendo respectivamente aos objetivos cognitivos,

psicomotores e afetivos formulados por Bloom, a partir de verbos que especificam desempenhos a serem avaliados de modo mais objetivo.

Podemos perceber nos documentos o estabelecimento de relações entre desempenho do professor e do aluno como um discurso ambíguo. Embora os Referenciais registrem a inconsistência dos estudos sobre a relação entre formação profissional do professor e aprendizagem escolar dos alunos (RFP, 1999, p. 40), o documento aponta para a hipótese de que “a formação de professores”, embora não de forma exclusiva, “é condição *sine qua non*” para garantir uma “aprendizagem escolar de melhor qualidade” (idem, *ibid.*, p. 41), responsabilizando o professor pelo sucesso de seus alunos no desempenho educacional.

Ainda podemos identificar, na proposta desse novo modelo brasileiro de profissionalização, que se pretende mais que um novo processo de formação de professores e, sim, um novo tempo-espço para a formação, no qual o próprio professor é responsabilizado por sua formação permanente, em serviço. Como podemos verificar no documento das Diretrizes (2001), o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, “impondo ao professor o desenvolvimento de disposição para atualização constante” (DCN, 2001, p. 10). Caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional, pois ser profissional “implica ser capaz de aprender sempre” (RFP, 1999, p. 63).

A profissionalização do professor, entendida como um processo de constante formação e objetivando atender aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, apresenta correspondência com os aplicados pelos teóricos da eficiência social os quais, no início do século XX, defendiam que o currículo “deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos” (Macedo, 2000, p. 15). O desafio, apresentado pelas Diretrizes, de tornar a formação de professores uma formação profissional de alto nível sustenta uma concepção mais voltada à técnica, cuja ênfase passa a ser a de proporcionar o “atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação

genérica e nem apenas acadêmica” (DCN, 2001, p. 28). O profissional, portanto, deve possuir mais que “conhecimentos sobre o seu trabalho” (idem, *ibid.*); deve saber mobilizá-los, o que implica dominar competências.

Nesses documentos, ainda podemos ver sustentada a idéia de construção de perfil profissional do professor, semelhante às propostas que foram desenvolvidas nos anos de 1960 e 1970 pelos currículos de formação baseados em competências e desempenho nos Estados Unidos – o CBTE e o PBTE. Contrariamente ao defendido com relação à singularidade do trabalho do professor, a idéia do perfil profissional ganha força com um argumento que visa à padronização, ao buscar no delineamento do perfil de um profissional “o conjunto de características comuns à maioria, e não a todos” (RFP, 1999, p. 32).

No desenvolvimento da chamada cultura da avaliação podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor. A cultura da avaliação não se restringe ao processo de formação inicial; prossegue pela formação continuada, difundida pelo lema *aprender a aprender*, e ainda serve como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira. Com todos esses atributos, o discurso dos documentos esforça-se em dissociar o caráter punitivo da avaliação, afirmando que ela será útil ao professor que poderá “auto-regular a própria aprendizagem” (DCN, 2001, p. 33). No discurso dos documentos, avaliação e responsabilidade caminham juntas no desenvolvimento profissional dos professores e, por isso, sugerem a instituição de “processos de avaliação da atuação profissional, capazes de aferir a qualidade efetiva do trabalho do professor” (RFP, 1999, p. 146), que venham a romper com o instituído, promovendo uma avaliação por mérito e de caráter individualista, mas contrariando a idéia de desenvolvimento profissional que pautam como essencialmente coletivo. Tais concepções restritivas da profissão docente expressam-se claramente na Portaria n° 1.403, de 9 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

Como podemos verificar, a expressão *desenvolvimento de competências*, ao longo da história do currículo, está associada à atuação em situações concretas ou da experiência profissional e pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes co-

nhecimentos em favor do saber técnico de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência (Apple, 1995).

Mesmo reconhecendo a singularidade do trabalho do professor, a formação defendida pelos documentos volta a ser entendida como um processo de treinamento, no qual, mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática, com a máxima de que “isso se aprende a fazer fazendo” (RFP, 1999, p. 62). Verificamos também que a orientação de prover as necessidades dos diversos professores, atendendo às diferenças no desenvolvimento do currículo da formação, não segue a mesma direção no processo de avaliação. Podemos verificar nos documentos, ao fazerem referência ao processo de avaliação de competências, que este deve se utilizar de instrumentos de avaliação que possam cumprir com a finalidade de “diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos” (idem, *ibid.*, p. 118), destacando-se dessa forma o caráter instrumental das competências.

Conclusões

Afirmamos, por fim, que o modelo de competências na formação profissional de professores atende, de fato, à construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor. Na proposta de avaliação das competências em um sistema nacional de certificação materializa-se o controle da formação e do exercício profissional. Com a perspectiva desenvolvida pelos documentos oficiais, o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

O currículo por competências apresenta-se como recontextualizado com o fim de atender às novas finalidades de formação docente: flexível e sujeita à avaliação permanente. O modelo que está sendo questionado para o currículo da formação de professores no

Brasil é o que se baseia nas experiências acadêmicas, desenvolvido especialmente nas universidades. Desse modo, a recontextualização do currículo da formação de professores baseada nas competências modifica o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências.

A expectativa que se aponta para os educadores e para a sociedade em geral no momento é de que seja possível a construção de um espaço público de diálogo e de formulação de alternativas curriculares para a formação de professores, capaz de responder às críticas ao currículo por competências. Especialmente no que concerne ao aligeiramento da formação docente e às restrições da atuação intelectual e política dos professores. Ainda que o governo que se inicia, gestado com maior envolvimento popular, esteja mantendo as mesmas ações no que concerne à formação de professores, fato que merece uma investigação particular dos interesses e das concepções em jogo, entendemos que a crítica e o debate devem ser ampliados.

Recebido em setembro de 2003 e aprovado em outubro de 2003

Notas

1. Destacamos como documentos centrais para análise os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (Brasil, MEC/SEF, 1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – PECNS (Brasil, MEC, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (Brasil, MEC/CNE, 2001).
2. Sobre a polissemia do conceito de competências, ver Isambert-Jamati (1997), Ropé & Tanguy (1997) e Serón (1998).
3. Em outros trabalhos (Lopes, 2002c), uma de nós aprofunda essa análise para o caso da reforma do ensino médio no Brasil, discutindo como os processos de recontextualização desenvolvem discursos híbridos, caracterizados por essa *bricolagem*.
4. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/esclareci.shtm>>. Acesso em: 26 de maio de 2000.
5. Na perspectiva pós-estruturalista opta-se por substituir o conceito de “controle” pelo de “regulação”, em virtude de este expressar *os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas* (Popkewitz, 1997). Ainda que salientemos que os processos de controle atuais são diversos daqueles utilizados no passado, optamos por manter a utilização da expressão “controle” de forma a se estabelecer a coerência conceitual com Bernstein. Mas salientamos que essa concepção de controle se diferencia da idéia de controle social e econômico e se aproxima da idéia de regulação pela valorização do poder e do discurso, evidenciando as aproximações de Bernstein com o pós-estruturalismo. Recomendamos, a quem deseja um aprofundamento da relação entre controle e regulação, ver o próprio texto

- de Popkewitz. Aos que desejam compreender como Bernstein, por vezes, antecipa *insights* pós-estruturais, ao mesmo tempo em que deles se diferencia, sugerimos ver Schilling (1992).
6. Para mais esclarecimentos ver Lopes (2001), Macedo (2002) e Pacheco (2001).
 7. Utilizamos os conceitos de eficiente e eficaz de Mager & Beach Jr. (1976). Para os autores, eficiente é quem “realiza o que se propôs a realizar” (p. 83) e eficaz, quem “se propõe a realizar coisas importantes relacionadas com a profissão ou o trabalho a ser ensinado” (ibid.). Esses conceitos foram aplicados por diversos autores aos estudos sobre a formação de professores, especialmente relacionados à competência profissional.
 8. Para mais desenvolvimentos, ver Lopes & Macedo (1998).
 9. Ver em Lopes (2002c) como se desenvolve o vínculo do conceito de contextualização proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com as perspectivas instrumentais de currículo.
 10. Entre as alternativas apresentadas pelos documentos oficiais RFP (1999, p. 117-118) e DCN (2001, p. 33), listamos as seguintes: elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; participação em atividades de simulação; planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado.

Referências bibliográficas

APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política e de relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: set. 2003.

BARRIGA, A.D. *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar, 1992.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, B.; SOLOMON, J. ‘Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control’: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of the Sociology of Education*, London, v. 20, n. 2, p. 265-279, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília, DF: MEC, 2000

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

COOPER J.M. La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 364-371.

DIAS, R.E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002a. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIAS, R.E. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. In: ENDIPE, 11., Goiânia, 2002. *Anais do...* Goiânia, 2002b. CD-ROM

GIMENO SACRISTÁN, J. El profesor y la formación del profesorado. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 349-355.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano de currículo, plano de ensino: o papel dos/as professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUSTON, W.R. *Strategies and resources for developing a Competency-Based Teacher Education Program*. [Albany]: New York State Education Dept., Division of Teacher Education and Certification & Multi-State Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1972.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-133.

JONES, L.; MOORE, R. Education, competence, and the control of expertise. *British Journal of the Sociology of Education*, London, v. 14, n. 4, p. 385-397, 1993.

KLIEBARD, H.M. The development of certain key curriculum issues in the United States. In: TAYLOR, P.H.; JOHNSON, M. (Ed.). *Curriculum development: a comparative study*. Windson: NFR, 1974. p. 169-183.

LOPES, A.C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, A.C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A.F.; MACEDO, E. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002b. p. 93-118.

LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002c.

LOPES, A.C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002a. p. 145-176.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. Currículo e profissionalização docente: reflexões. In: LÜDKE, M.; MOREIRA, A.F. *Socialização de professores: as instituições formadoras*; Parte 2. Relatório do CNPQ. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ, 1998. (mimeo).

MACEDO, E. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-19, jun. 2000.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 115-143.

MAGER, R.F.; BEACH JR., K.M. *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Globo, 1976.

MARANDUBA, R.G.B. *Competências essenciais ao professor de 1º grau no Brasil*. 1981. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Documento principal; versão preliminar para discussão interna, out./nov. 1999. 21p. (mimeo).

MÜLLER, J. The well-tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative Education*, Oxford, v. 34, n. 2, p. 177-193, 1998.

OLIVA, F.; HENSON, K.T. ¿Cuales son las competencias genericas esenciales de la enseñanza? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 357-363.

PACHECO, J.A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. *Anais...* Caxambu, 2001. CD-ROM

PASSOS, J.M. Paulo Renato: professores não sabem ensinar. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 jul. 2000. 2. ed., *O País*, p. 15.

PEREIRA, J.E.D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

POPHAM, W.J. *Avaliação educacional*. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1983.

POPKEWITZ, T.S. *Reforma educacional: uma nova política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

SANT'ANNA, F.M. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SCHILLING, C. Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling. *British Journal of the Sociology of Education*, London, v. 13, n. 1, p. 69-87, 1992.

SERÓN, A.G. Del trabajo estable al trabajador empleable: el enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. *Caderno de Educação*, Pelotas, p. 5-29, jul./dez. 1998.