

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – APRENDIZAGEM E AÇÃO DOCENTE**

MARIA ROSÂNIA MATTIOLLI RIBEIRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA  
CONTEMPORANEIDADE**

**MARINGÁ**

2005  
MARIA ROSÂNIA MATTIOLLI RIBEIRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Profº Drº João Luiz Gasparin.

**MARINGÁ**

2005  
MARIA ROSÂNIA MATTIOLLI RIBEIRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

---

Profº Dr. João Luiz Gasparin – Orientador  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profª Drª Maria Terezinha Bellanda Galuch  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profª Drª Marilda Aparecida Behrens  
Pontifícia Universidade Católica – PUC/Paraná

Maringá, 15 de março de 2005.

Dedico este trabalho  
a todos aqueles que  
amo, em especial,  
aos meus pais,  
Antonio e Zenaide,  
ao meu esposo  
Lúcio,  
às minhas filhas  
Maria Carolina e  
Laís Gabriela e  
aos meus queridos  
irmãos.  
A todos, meu amor e  
gratidão por  
existirem em minha  
vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças e nunca permitiu que eu esmorecesse diante das dificuldades.

Aos meus pais, Antonio e Zenaide, pelo amor dedicado, incentivo e esforço para que eu pudesse um dia atingir esta meta—amo muito vocês.

Aos meus irmãos, que sempre me apoiaram, aos quais tenho o maior carinho.

Ao meu esposo Lúcio, minhas filhas Maria Carolina e Laís Gabriela, pela compreensão em me verem aflita e angustiada, mas dando a maior força e acreditando que conseguiria vencer. Obrigada! Vocês são meus grandes amores.

Às outras pessoas da minha família, por compartilharem comigo as angústias, incentivando-me sempre.

Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo dedicados.

À Vanda e Andréia, pela contribuição na digitação desse trabalho, muito obrigada.

Ao meu orientador, professor João Luiz Gasparin, pela paciência e confiança dedicados durante todo o processo de construção desta dissertação. Ao professor, minha admiração e apreço pela imensa sabedoria.

À professora Lizete Shizue Bomura Maciel, pelo incentivo atribuído antes do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação, bem como pelas suas contribuições que sempre foram fundamentais para meu crescimento.

À professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, que muito contribuiu no momento da qualificação, trazendo reflexões que foram possíveis para mudança de posicionamentos no decorrer do trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos dispensados durante o curso de mestrado, em especial à professora Áurea Maria Paes Leme Goulart e professora Isilda Campaner Palangana.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação, Hugo e Márcia, que foram sempre prestativos e atenciosos comigo.

Às colegas do Mestrado, por compartilharem das ansiedades e conquistas, em especial, à Adriana com todo carinho.

Lutar por acabar com as ilusões acerca de uma situação significa pedir que se acabe com uma situação que precisa de ilusões.

A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombras e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.

Crítica do Direito do Estado de Hegel  
MARX, 1987

## RESUMO

O objeto do presente estudo constitui-se de uma temática polissêmica na sociedade contemporânea em constante transformação. Em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, tem-se uma perspectiva voltada às aptidões e aos atributos que atendem a imediatividade desse processo, provocando desafios que dizem respeito aos impactos que essas mudanças acarretam. Para atender a esses desafios, (re)surgem conceitos que variam de acordo com cada situação histórica, tanto no que se refere ao trabalho profissional, quanto no que tange, especificamente, à formação de professores. Devido às novas exigências do mercado, considerando a flexibilização e a competitividade crescentes, há necessidade de um “novo trabalhador” que possua os atributos necessários para realização de tarefas diversas. Essas tarefas demandam novas competências e habilidades, que precisam ser analisadas no atual contexto social, econômico e educacional do atual sistema capitalista, bem como na concepção utilitarista que é “atender o momento”, a “necessidade imediata,” sendo útil para a produção e o aumento do capital. O mundo moderno está caracterizado como “sociedade do conhecimento e da informação”, quando os meios de comunicação de massa—pelos efeitos da globalização—contribuem para um pensar reducionista do ponto de vista intelectual. Desta forma, é atribuída à escola a responsabilidade de ensinar “para” competências, acreditando serem estas as responsáveis pela transformação da sociedade que é injusta, desigual e excludente. Nesse contexto, depara-se com políticas de formação docente que inviabilizam a construção da identidade do professor, no momento em que são ofertados cursos “aligeirados”, desqualificando esta mesma formação. Nessa perspectiva, tem-se a fragmentação do conteúdo, da história, que leva o futuro profissional a perder o caráter de cientista, que busca e compreende o contexto social, político e econômico mais amplo, para, em contrapartida, cumprir tarefas determinadas que atendam a uma política desestabilizadora da verdadeira função social da escola, da educação e da formação de professores que, entende-se, deve ser uma formação emancipadora, capaz de análise crítica, que compreenda as transformações sociais com todos os seus determinantes.

**Palavras-chave:** Competência. Capacidade. Sociedade. Escola. Formação de Professores.



## ABSTRACT

The objective of the present study constitutes a polysemy thematic in the contemporary society of constant transformation. In the face of the changes occurred in the world of working, it has a perspective to the abilities and to the attributes that attend to immediatism of this process, provoking challenges concerning to the impacts that these changes carry. To attend these challenges, some concepts arise that vary according to each historical situation, for instance regarding to the professional work, as concern specifically, to the teachers' formation. Due to the new necessity of the market, considering the flexibility and the increasing of competitiveness, there is a need to a "new worker" who owns the necessary attributes for achievement of several tasks. These tasks demand new competences and abilities, which need to be analyzed in the social, economic and educational context of the current capitalist system, as well as in the serviceable conception that is "to attend the moment", "immediate need," being useful to the production and the increase of the resources. The modern world is characterized as "society of the knowledge and information", when the mass communication resources – by the effects of the globalization- contribute for the reflection decreases of the intellectual point of view. Thus, it is attributed to the school the responsibility of teaching "for" competences, believing to be these, responsible for the transformation of one society that is unfair, unequal, and of exclusion. In this context, it's faced to the government policy of educational formation that make unworkable the construction of the teacher's identity, at the moment in which they offer short courses, disqualifying this same formation. In this perspective, it has the fragmentation of the contents, of the history, which carries the future professional to lose the scientist character, which search and comprehends the social, politician and wider economic context. As opposed, bring about of certain tasks that attends to a unstable political of the true social function of school, the education and the teachers formation who, comprehend, should be of a limitless formation, capable of critical analysis, which comprehends the social transformations with all of its determinants.

**Key Words:** Competence. Capacity. Society. School. Teachers Formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 RECONSTRUINDO CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS NO ATUAL CONTEXTO SÓCIO EDUCACIONAL</b> .....	18
1.1 Aptidão .....	19
1.2 Capacidade .....	20
1.3 Habilidade .....	23
1.4 Desempenho .....	26
1.5 Objetivos .....	28
1.6 Saberes e Conhecimentos.....	33
1.7 Qualificação.....	35
1.8 Competências .....	42
1.9 O Papel da Educação na Sociedade Tecnológica .....	55
<b>2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CONCEITO DE COMPETÊNCIA</b> .....	67
2.1 Retrospectiva histórica: mudanças nas capacidades e habilidades do trabalhador .....	67
2.2 Implicações educacionais e formação de professores.....	81
2.3 Resolução CNE/CP1: uma análise crítica.....	87
2.4 Uma análise das práticas: o saber e o fazer no contexto da formação.....	96
2.5 Características do professor competente.....	98
<b>3 QUAL FORMAÇÃO É NECESSÁRIA, HOJE, AO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?</b> .....	119
<b>CONCLUSÃO</b> .....	146
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	153

## INTRODUÇÃO

Vive-se numa sociedade onde se experimentam mudanças constantes nas forças e processos produtivos, presentes nos diversos setores da atividade humana, as quais provocam embates teóricos e ideológicos que fomentam os processos de formação humana como um todo, bem como as concepções que integram a formação de professores num contexto de instabilidade profissional.

Alguns conceitos como habilidades, desempenhos, objetivos, saberes, conhecimentos, qualificações, competências estão presentes no atual contexto social e educacional e já passaram por outros contextos, os quais foram se alterando à medida que a sociedade foi se desenvolvendo e se modificando. Ramos (2001, p.21) destaca que “a formação social implica a luta entre ideologias, sendo que essa luta é determinada, principalmente, pelas relações e interesses econômicos”.

Portanto, o homem produz sua existência por meio do trabalho, e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. No presente texto, o referencial teórico-metodológico será o materialismo histórico, que parte das relações de trabalho, papel central da teoria marxista. Fromm (1983, p.26), explicando a teoria do materialismo histórico, salienta que o trabalho é o “fator que medeia entre o homem e a natureza; é o esforço do homem para regular seu metabolismo com a natureza. O trabalho é a expressão da vida humana e através dele se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo”.

Nessa perspectiva, tem-se um homem que encontra, no seu trabalho, sua condição de vida, de realização, antes pessoal do que profissional, no sentido de que é através dele, do trabalho, que consegue explicar o motivo da vida. É através do

trabalho que o homem se transforma, cresce e se modifica, alterando a forma de enxergar as coisas que o cercam. Neste sentido, em nossa investigação, o trabalho é tomado como categoria de análise para a explicação de como foram se modificando os conceitos mencionados, que hoje se confundem em alguns estudos e discursos.

Percebe-se que, com o avanço tecnológico, o homem foi perdendo habilidades, destrezas, pois suas tarefas foram sendo compartimentalizadas, fragmentadas, tornando-se cada vez mais específicas no seu campo de trabalho, primeiro na indústria, depois, também, no campo educacional, através das divisões das disciplinas nos currículos. No entanto, adquiriu outras habilidades e destrezas, porém, não qualitativamente superiores do ponto de vista humano.

Até mesmo as atividades físicas e espirituais ficaram comprometidas face ao processo acelerado da industrialização e com a jornada de trabalho que esse sujeito teria que cumprir no seu ofício. Para Marx (1984, p.484),

A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada, [...] na grande indústria fundamentada na maquinaria. A habilidade especializada e restrita do trabalhador individual, despojado, que lida com a máquina, desaparece como uma quantidade infinitesimal diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho social, incorporadas ao sistema de máquinas e formando com ele o poder do patrão.

A maquinaria do patrão, desta forma, desempenha papel muito mais importante na produção, que o trabalho e a habilidade do trabalhador, que em pouco tempo pode ser aprendido, pois não requer conhecimentos e capacidades complexas. O instrumental líquida com o trabalhador, é a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

Partindo desse princípio, na realização deste trabalho, teve-se como objetivos gerais: investigar que sentidos estão sendo atribuídos às competências e habilidades em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e Referenciais para a Formação de Professores (RFP) e outros documentos oficiais e pedagógicos, em face das transformações em curso, tendo em vista uma formação que não se limita à adaptação; investigar qual formação é necessária aos futuros professores que irão atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como àqueles que trabalharão com a formação docente no nível médio – modalidade normal.

Abordar-se-á as competências, em conformidade com as orientações contidas nestes documentos, buscando uma análise crítica, subsidiando-se em autores que também discutem esta questão, contrapondo-se àqueles que trabalham numa perspectiva adaptativa.

Procurar-se-á fazer uma reflexão sobre elementos conceituais e teórico-metodológicos, que levam a uma compreensão da natureza do saber ensinar, considerando o paradigma do ensino por competências proposto nos documentos oficiais e discursos neoliberais.

Há uma grande dificuldade em compreender as transformações que estão ocorrendo na contemporaneidade, portanto, as questões que desafiaram e se tornaram problema de investigação assim podem ser expressas: Qual formação é necessária ao futuro professor? Os docentes que trabalham nos cursos que formam professores, necessitam ensinar competências ou serem competentes para ensinar?

Utiliza-se no presente trabalho, como metodologia de pesquisa, o processo teórico-descritivo bibliográfico, buscando captar as contradições presentes na sociedade e nos processos de produção da vida material, intelectual e espiritual, bem como as

suas exigências sobre a formação do professor e as competências exigidas no processo educacional na formação das novas gerações.

No capítulo I, explicitam-se os conceitos: **aptidão, capacidades, habilidades, desempenho, objetivos, saberes e conhecimentos, qualificação e competências**, situando-os num contexto de sociedade, percebendo que estes conceitos, na maioria das vezes, representam um enfoque característico do mundo do trabalho voltado a atender à demanda do mercado, numa perspectiva adaptativa. Como se vive em um período tomado por mudanças e reformas tem-se as competências como eixo central nas discussões profissionais, adentrando também no campo educacional.

Num primeiro momento, busca-se investigar os conceitos que explicam, a partir de uma época, a trajetória decorrente das relações de trabalho e de produção, num contexto que visa a atender o crescimento do capital a partir da indústria e da força de trabalho do homem.

Procura-se, através de alguns autores, centralizar os conceitos de competência, com base em dimensões que envolvem os fundamentos teóricos manifestados no decorrer das últimas décadas. As competências representam o foco maior desta pesquisa, cuja hipótese de trabalho está em que, a competência se forma ou se concretiza na atividade prática.

São muitas as definições encontradas para explicar o significado de “competência”. Percebem-se muitas contradições que, devido ao grande número de informações, trazem incertezas, indagações e conflitos de opiniões. É preciso uma articulação entre competências e conhecimento, num processo dialético de *práxis*.

Tomando como base as competências requeridas pelo trabalho dividido, constata-se que estas não passam pelas funções complexas do pensamento, se o trabalho não

requer, não promove, não exercita, não proporciona a compreensão do todo; todavia, mudando-se a relação de produção, se alteram as percepções, o raciocínio. E isso se verifica em qualquer âmbito da sociedade. As capacidades não desabrocham naturalmente, requerem formação. As relações sociais de produção continuam ainda explorando e expropriando o trabalhador, subjugando-o cada vez mais ao capitalismo exacerbado e excludente. Coriat (1985) nos mostra como o conhecimento é fracionado em partes, aprofundando o controle capitalista sobre o processo produtivo, aumentando o controle econômico sobre os homens.

O período taylorista/fordista foi marcado por grandes transformações na indústria e, conseqüentemente, na educação. Porém, é importante refletir em que essas transformações influenciaram o desenvolvimento de competências e habilidades no trabalhador. Essa perspectiva estimulava a produção por intermédio da recompensa, reforçando o individualismo, cujos elementos caminham contra a formação humana, pois, preparam fundamentalmente para a competição. Assim, o conhecimento que ainda estava sob o controle do trabalhador passa gradativamente ao controle do capital. O saber tácito do operário não é ensinado ou aprendido na escola, mas na convivência com trabalhadores mais experientes; esse saber ainda era uma arma contra a produção taylorista/fordista.

Em toda a sociedade capitalista, o grande golpe foi a separação da concepção e da execução representando o fundamento do taylorismo. O reflexo da divisão do trabalho expressou-se na educação, quando foram divididas as áreas do conhecimento e transformadas em disciplinas, gerando a separação entre teoria e prática, fragmentando os conhecimentos científicos construídos historicamente.

A história mostra que sempre que a sociedade capitalista enfrenta crises para se manter, ou sempre que há mudanças no modo de produção, do século XIX para cá, o poder econômico pede socorro a duas instâncias: ao Estado e à educação. A ajuda e a contribuição vêm, não favorecendo o homem, mas, visando os aspectos econômicos e políticos.

Após o período taylorista/fordista, surge a idéia de flexibilidade, cujo termo advém de uma nova situação produtiva. Toma conta do cenário social a "automação flexível", vinculada à idéia de integração; essa mudança representa a marca da Terceira Revolução Industrial; nesse momento é preciso readaptação. É nessa perspectiva que se encontram os conceitos de flexibilidade, competitividade, empregabilidade, num momento em que não há empregos ou se há, são parciais, temporários, sem estabilidade, sem possibilidade nenhuma de crescimento. A informática e o computador são pensados para substituir o trabalho humano. Precisa-se estar atento e analisar criticamente os contextos a fim de se interpretar em que sentido caminha essa perspectiva.

Uma análise do conceito de *práxis* encontra-se em Kuenzer (2002), a qual inclui, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva. Ambas devem confluir para os fazeres humanos, sem o que não se materializam, e não transformam. Esta autora explicita que:

Não existe atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e, portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica, em suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir da relação com a prática; não há pensamento fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram (KUENZER, 2002, p. 9).

Reflete-se que nesse contexto encontra-se respaldada a dialética prática-teoria-prática. Kuenzer (2002, p. 3) enfatiza que “a análise do mundo do trabalho e de sua realidade de exclusão evidencia o distanciamento desta proposta das alternativas reais de trabalho da maioria, submetida à informalidade e à precarização, que não se inclui sequer nas formas tayloristas/fordistas que permanecem, as quais ainda supõem direitos e algumas racionalidades”.



A informalidade, a precarização e o desemprego exigem um novo trabalhador. A flexibilização nos processos de trabalho demanda um sujeito que esteja constantemente requalificado, atendendo a quaisquer funções, em trabalhos parcelizados, sem estabilidade, atendendo ao mercado pela sobrevivência.

No capítulo II, procura-se discutir e analisar as questões relativas à formação profissional docente tendo, como referência, os pressupostos que embasam essa formação, considerando as dimensões ético-políticas, teóricas, técnicas e culturais, no sentido de pensar uma formação que priorize o humano e não o capital. Nessa perspectiva, Frigotto (1996) ressalta que os elementos formativos e de qualificação do educador e, acredita-se que, do professor, pressupõem e transcendem a competência técnica e científica, conforme o autor:

O desafio, do ponto de vista teórico e epistemológico, não é novo [...] O referencial ontológico, teórico e epistemológico, que compreende de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento a partir da historicização dos fenômenos, portanto, através de um método histórico dialético, inscreve-se na herança marxista (FRIGOTTO, p. 97-98).

Nesta segunda parte do trabalho, recorre-se a referências que discutem e analisam criticamente a lógica das competências, bem como, em alguns momentos, utiliza-se autores que defendem essa perspectiva, haja vista que não trabalham na concepção do materialismo histórico que parte da análise das relações sociais e de trabalho. Dentre essas referências, analisam-se as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP1), que tem como referência o ensino para formação de professores baseado em competências.

O capítulo III representa o esforço de assumir uma postura pessoal, embasada em autores que trataram do assunto, buscando oferecer subsídios para a formação de professores com uma postura crítica diante da realidade. A ênfase está na formação teórica ligada à prática, buscando constituir a *práxis* profissional.

O fundamento é o materialismo histórico, como uma vertente teórico-metodológica capaz de dar conta de uma formação profissional docente que caminha, não na perspectiva da adaptação e reprodução, mas sim, na direção da mudança e da transformação social. É de certa forma uma utopia pedagógica.

## CAPÍTULO I

### 1 RECONSTRUINDO CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS NO ATUAL CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL

As definições de competência variam de acordo com os diversos autores, pois se fundamentam em teorias diferentes sobre esse assunto. Assim, são formulados significados que acabam por confundir alguns termos. Isso tem dificultado o entendimento ao tratar dessas questões quando se referem ao campo profissional, educacional e social.

Perrenoud (2000) é um autor que tem exercido uma grande influência na realidade educacional brasileira ao propor o ensino por competências. Seus estudos encontram subsídios, ao longo da história, em autores que também discutiram ou discutem essa questão. Sente-se, portanto, que se faz necessário investigar esse tema, já que se vivencia essa realidade no Brasil, onde se tem estabelecido, em documentos oficiais, o trabalho e o ensino “por” ou “para” competências.

São muitos os termos usados sobre esse tema pelos autores, a partir do início do século XX, até a década presente. Conforme o tempo e o espaço vividos, são apresentados conceitos que vão sendo alterados devido às transformações e exigências da sociedade no que diz respeito às formas de trabalho e de organização desta sociedade. Os conceitos a que se faz referência dizem respeito às **aptidões, capacidades, habilidades, desempenho, objetivo, saberes e conhecimentos, qualificação, competências**.

Percebe-se que esses conceitos, com freqüência, se confundem, em se tratando da forma como estão sendo usados. Pergunta-se, então: São equivalentes? Talvez represente cada um uma especificidade? Ou realmente são sinônimos como, inclusive, mostram os dicionários quase na sua totalidade?

Para analisar esses conceitos, recorre-se a autores e documentos que trazem explicações e argumentações, que podem levar a entender mais claramente esses termos num processo dialético, que considera as contradições existentes nos contextos nos quais se inserem.

Todavia, o tema é complexo, uma vez que é difícil separar o sentido exato de cada um desses conceitos, na medida em que tanto os autores quanto os documentos consultados não deixam claras essas concepções. Mesmo assim, elaboramos um roteiro explicativo buscando significados para essas palavras de uso corrente no meio profissional e, de maneira particular, na educação.

## 1.1 APTIDÃO

Para uma primeira aproximação do significado desse termo, recorre-se ao Novo Dicionário Aurélio (1986), no qual aptidão apresenta-se como: “Disposição inata; Habilidade ou capacidade resultante de conhecimentos adquiridos”.

Observa-se, em primeiro lugar, que aptidão é sinônimo de habilidade, o que já representa uma dificuldade de compreensão. Em segundo lugar, essa disposição pode nascer com o indivíduo ou ser adquirida por ele. Expressa, portanto, duas concepções epistemológicas diferentes: o apriorismo e o empirismo.

Os dicionários têm como função apresentar um significado que seja universal. Porém, as mudanças ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, vão alterando os sentidos e as representações dos termos utilizados. Essas alterações, normalmente, vêm de encontro aos interesses de classes sociais que se beneficiam e se apropriam desses sentidos para atingir determinados objetivos específicos para seu grupo social.

Tanguy (1997, p. 62), ao conceituar capacidade, afirma que esta é “a manifestação de aptidões adquiridas em uma ou várias áreas”, ou seja, parte do pressuposto de que a aptidão é adquirida e não inata. Por outro lado, evidencia que capacidade é um processo através do qual as aptidões se expressam.

Ao tratar da definição de competência, Tanguy (1997, p. 63) afirma que ela “representa aptidão para realizar, em condições observáveis, conforme exigências definidas”. Percebe-se que os dois termos, tanto competência como aptidão, possuem equivalência; são sinônimos. A definição de Tanguy é uma expressão histórica do conceito de aptidão à medida que justifica um período em que se fazem presentes processos que demandam flexibilidade, competitividade e empregabilidade, próprias do sistema capitalista, que buscam atender à demanda mercantilista.

## 1.2 CAPACIDADE

Ao investigar os atributos de “capacidade”, recorre-se ao Dicionário Didático de Português de Biderman (1998), que traz como significado, entre outros, aquele que interessa mais diretamente: “Qualidade de uma pessoa de poder compreender, ou fazer alguma coisa [...]”

Neste mesmo sentido, o Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (1999) registra: “Qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim”. Estas definições se referem ao pensar, ao ter, ao fazer. Percebe-se, porém, quão vagas são essas representações quando não inseridas num contexto que envolve as relações sociais.

Ao se consultar o dicionário, constata-se que “capacidade”, primeiramente, vem submetida à idéia de volume ou quantidade, ou seja, não traz um significado que seja consistente no sentido de potencialidade, de habilidade, sendo estes requisitos essenciais na demonstração da competência. Isso mostra que o conceito de “capacidade” é totalmente outro, por que diverso é o contexto em que é utilizado.

Malglaiive (1994)<sup>1</sup>, partindo da epistemologia genética de Piaget, formulou a idéia de estrutura dinâmica das capacidades. Isto ajuda a compreender a dimensão psicológica da competência no âmbito pedagógico, à medida que faz um redirecionamento do ensino de adultos. Para esse autor, escreve Ramos (2001, p. 232), a estrutura dinâmica das capacidades,

baseia-se no conceito de *saberes em uso* compreendido como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem o *saber teórico ou formalizado* e o *saber prático*. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é), investido na ação, se desdobra em saber técnico (define o que se deve fazer) e *saber metodológico* (como se deve fazer). O saber prático é o conhecimento gerado da ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras (grifo da autora).

Na explicitação de Ramos, o agrupamento dos saberes citados, estruturam as capacidades, cuja dinâmica está na mobilização desses saberes por uma inteligência prática que envolve a cognição ou operações mentais, e por uma inteligência formalizadora (formalização e tematização).

---

<sup>1</sup> MALGLAIVE. Gérard. Ensinar Adultos. Porto, Portugal, 1995, p.125.

A inteligência prática orienta os saberes em uso na ação, “considerada ‘o circuito curto da dinâmica das capacidades’; a inteligência formalizadora, sendo o ‘circuito longo da dinâmica das capacidades’, representa a ação autônoma do pensamento sobre os saberes em uso, afastada da ação, pois sua dimensão, ritmo e duração do trabalho do pensamento requerido para a aquisição de novos saberes são incompatíveis com o tempo da ação” (RAMOS, 2001, p. 233).

Percebe-se, diante deste enunciado, que o circuito longo está representado pela reflexão, processo pelo qual o pensamento está a todo tempo acionado buscando a formalização e o enriquecimento dos saberes. Estes, por sua vez, são recursos do pensamento.

A competência ou a capacidade compreende a inteligência prática e a inteligência formalizadora. Para Malglaive, escreve Ramos (2001, p. 235) “enquanto a primeira realiza-se somente a partir da ação, a segunda é o processo por meio do qual se desenvolve o pensamento abstrato”. Nesse sentido a noção de capacidade para Hameline <sup>2</sup>(apud Ramos 2001, p. 229):

Tem um sentido geral de potencialidade e está marcada pelo selo do valor; evoca o mérito ou o talento. O termo competência, por sua vez, evoca a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e do saber fazer num dado domínio [...] as capacidades estariam no mais alto nível e testemunhariam o talento que permitiria a perfeição na execução de uma ação. Enquanto as capacidades aparecem como gerais e polivalentes, as competências são específicas e relativas a comportamentos determinados.

Segundo essa autora, capacidade expressa uma possibilidade, um vir-a-ser, cujas bases são o talento inato, bem como o mérito, o esforço, o trabalho do indivíduo. Neste sentido, capacidade é uma dimensão mais ampla que competência, uma vez

---

<sup>2</sup> HAMELAINE, D. Les Objectifs Pédagogiques em Formation Initiale et Continue. Paris, Entreprise Moderne d' édition, 1997.

que esta manifesta sempre um saber, um comportar-se e um fazer específico. Gillet<sup>3</sup>, por sua vez, escreve Ramos (2001, p. 229),

entende a capacidade como eixo do desenvolvimento segundo o qual deve progredir o formando, aluno ou adulto. Trata-se do eixo de formação em que se tenta responder à pergunta: que tipo de homem se quer desenvolver através da aquisição de tal ou qual competência? Uma capacidade não é nem observável nem avaliável: é uma hipótese que o formador coloca para organizar a formação e indicar a direção do trabalho. Define uma intenção transdisciplinar.

Ampliando o conceito de capacidade, Gillet (1986) a coloca como um núcleo, uma diretriz, uma linha mestra, um centro agregador, uma estrutura definidora da formação humana, mas, ao mesmo tempo, como uma hipótese, ou seja, uma possível resposta antecipada para algo fundamental que se pretende alcançar. Ao redor dela se constroem gradativamente as habilidades e competências.

### 1.3 HABILIDADE

À medida que o sujeito desenvolve habilidades para planejar, executar e avaliar suas ações demonstrará, com base no seu esforço, atuação, desenvoltura e competência “para” a possibilidade de realizar aquilo que se propôs a fazer. Não podemos, ao tratar de habilidades e destrezas, nos esquecer que, com a divisão do trabalho no processo de industrialização, os trabalhadores também foram divididos, perdendo a multilateralidade, no sentido do conhecimento geral. Ou seja, as possibilidades das “competências” estão muito aquém da maioria dos trabalhadores.

Nesse sentido, vê-se que hoje cada um possui uma formação específica longe da formação geral, que abriria possivelmente novos caminhos para a diversidade cultural no sentido do conhecimento amplo, do todo. Essa problemática é percebida nos trabalhos parciais, temporários, os quais vêm crescendo muito em nosso país,

---

<sup>3</sup> GILLET, P. Utilisation des Objectifs em Formation. Paris. Education Permanent, 1986, nº 85, 17-37. Obras citadas por Malglaive (ibid).



tendo em vista atender questões puramente imediatistas visando atender a demanda do mercado.

Entende-se que é a partir das ações que acontecem as demonstrações das

habilidades, mas uma ação torna-se significativa à medida que se acionam capacidades cognitivas, saberes, diante das possibilidades das ações. As habilidades se desenvolvem concomitantemente à prática da ação, mas não acontecem satisfatoriamente se não houver um referencial teórico-metodológico que intervenha para dar significado às ações.

Constata-se que algumas funções representam habilidades que o sujeito desenvolve a partir dos atos que pratica, com destreza e desprendimento, tornando sua ação eficaz. Essas habilidades, conforme explicação do Dicionário Prático da Língua Nacional (Carvalho, 1952), representam “a capacidade do que é hábil”, isto é, que possui aptidão para alguma coisa.

Conforme o Dicionário Aurélio (1999), outra das definições de habilidade, que convém ao presente texto, manifesta na expressão “altas habilidades”, que significa “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial e capacidade psicomotora”. Destacam-se, nesta definição, as palavras “desempenho” e “potencialidade”, evidenciando, ao mesmo tempo, um resultado, um produto, e uma possibilidade.

As habilidades se desenvolvem à medida que se “faz”. No sistema produtivo, em se tratando da divisão do trabalho na indústria, o trabalhador, mecanicamente executando uma determinada função, melhorava seu ritmo de trabalho à medida que repetia sempre a mesma ação, na rotina, no fazer, no processo mecânico da sua função. Perceber-se-á então, que na educação, essas habilidades são demonstradas a partir da desenvoltura, da disposição, da iniciativa, da criatividade, no fazer as atividades, no refletir na e sobre a prática. A capacidade é percebida na forma de manifestação, de expressão. Pode ser algo relacionado à própria prática ou às capacidades cognitivas que é o pensar, refletir, tirar conclusões, fazer análise crítica de um pensamento.

Portanto, as habilidades, definidas por aqueles que julgam que o homem deve adaptar-se às condições que lhe são impostas pela sociedade, não são as mesmas daqueles que consideram o homem como cidadão ativo dessa mesma sociedade, que aciona suas capacidades em todas as dimensões, em benefício da igualdade entre os homens, da inclusão dos indivíduos, das oportunidades de acesso aos saberes e aos direitos como cidadãos que participam da construção dessa sociedade.

Durante a década de 1970, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes estiveram estreitamente vinculados a um “saber técnico”. Assim, um sujeito que executava uma determinada atividade necessitava de destreza e conhecimento de conteúdos técnicos. Com a introdução da automatização, o trabalhador teve que adquirir outras habilidades como, por exemplo, “decodificar símbolos tanto verbalmente como por escrito, resolver problemas dos novos processos de trabalho, ser autônomo e ser capaz de antecipar respostas a certos desafios” (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 27-28).

Os desafios se colocaram pelo desenvolvimento e incorporação das diversas tecnologias: a mecânica, eletroeletrônica e informática. O trabalho solitário, que estava apoiado em destrezas, passa a valorizar a habilidade em comunicar-se, pois, nesse momento os conhecimentos devem ser amplos, envolvendo diversas áreas. Ou seja, do conhecimento específico, puramente técnico, passa-se às exigências que demandam novos saberes, novas habilidades do trabalhador. Encontra-se, trabalhando as habilidades Manfred<sup>4</sup> (1998) e, posteriormente, as autoras Deffune e Depresbiters<sup>5</sup> (2000), os quais comungam de uma tipologia própria das habilidades, a classificação que segue a seguinte ordem: básicas, específicas e de gestão, e que estão assim definidas: as **habilidades básicas** que podem abarcar atributos essenciais como ler, interpretar, calcular, e gradativamente atingir funções cognitivas para o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados; as **habilidades**

<sup>4</sup> Manfred (1998, p. 28), utiliza-se de documentos do Sefor/ Mtb, para analisar a questão das habilidades.

<sup>5</sup> Deffune e Depresbiters (2000, p. 25), apresentam a tipologia através de “crônicas e reflexões” na obra: Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

**específicas**, que relacionam-se ao trabalho; referem-se aos saberes, saber-fazer envolvendo as dimensões práticas, técnicas e científicas, ao saber-ser que se relaciona aos comportamentos nas relações sociais; e as **habilidades de gestão**, relacionadas ao trabalho coletivo, à autogestão e aos empreendimentos. Trata-se de atributos exigidos para o novo trabalhador na sociedade da informação e do conhecimento, mas que atingem somente uma minoria, que é privilegiada na atual sociedade capitalista.

Habilidades são atributos que envolvem dimensões cognitivas, motoras e atitudinais capazes de transformar situações. Para que sejam demonstradas, faz-se necessário, acionar os conhecimentos (saberes tácitos e científicos) apreendidos teoricamente, concomitantemente às práticas desenvolvidas.

Compartilha-se a idéia de que as habilidades acompanham o desenvolvimento da sociedade, porém, em cada época e espaço históricos são exigidas “estas” ou “aquelas” habilidades, de forma a responder ao modo de produção; neste caso, o sistema capitalista de produção.

#### 1.4 DESEMPENHO

O desempenho é compreendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento das situações de trabalho. Assim, a competência seria a condição do desempenho ou o mecanismo que permite integrar os diversos conhecimentos e atos necessários para que a ação se efetive. Portanto, não se pode avaliar somente os resultados, nem tampouco o desempenho pode ser restrito a esses resultados. Com base na perspectiva do desempenho podem-se identificar a articulação e a mobilização das capacidades ou dos saberes dos quais dispõe um indivíduo para que se efetive uma ação numa abordagem integrada de competência.

A partir dessa análise, percebe-se uma ligação entre competência e desempenho. Perrenoud (2004) explica que desempenho é uma ação situada, datada e observável. A competência, por sua vez, é “o que subjaz ao desempenho”, uma qualidade mais duradoura do indivíduo, que não pode ser observada como tal.

A pedagogia baseada no desempenho também foi chamada de pedagogia do domínio. Bloom (1972), no artigo *Aprendizagem para o Domínio*, obra também citada por Perrenoud (2000, p. 26) e por Ramos (2001, p.224), declarava que “90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender tudo o que lhes for ensinado, desde que se lhes ofereçam condições para isso”. Assim surge o ensino baseado em competências, concretizando a aprendizagem para o domínio, orientado pelos três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, estes englobados em três domínios: **cognitivo, afetivo e psicomotor**. Assim, Bloom (1972, p.6) explica que:

O **primeiro** inclui aqueles objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. O **segundo** inclui objetivos que descrevem mudanças de interesse, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado. O **terceiro** é a área das habilidades manipulativas ou motoras (grifo nosso).

O domínio cognitivo está relacionado às definições de objetivos vinculados à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, que expressam o comportamento do aluno, e são fundamentais no processo de avaliação. No segundo domínio o autor encontra dificuldade em descrever os objetivos, em função dos sentimentos e as emoções interiores serem tão significativos quanto os comportamentos manifestos externamente. O domínio afetivo descreve mudanças de interesse, atitudes e valores. O domínio psicomotor, para aquele período, ainda não se fazia muito útil por não haver estudos a respeito.

Os três domínios citados têm seu foco no desempenho, ou seja, nos resultados que, quanto possível, são expressos em quantidades, em produtos mensuráveis. O domínio cognitivo é o que possui maior desenvolvimento e o que, em princípio, tem

maior possibilidade de mostrar o desempenho de maneira objetiva. Daí surgiram os testes objetivos utilizados em vestibulares e em muitos concursos profissionais.

Na linguagem científica, o desempenho designa, conforme Roegiers e De Ketele (2004, p. 17), “simplesmente o fato de realizar uma tarefa, isto é, o fato de passar ao ato, sem precisão do grau de êxito da tarefa”. Porém, “na linguagem comum, o desempenho designa um grau de aquisição, um nível de êxito em uma prova” [...]. Contrapondo-se à primeira idéia, nos meios profissionais, desempenho pode designar muitas vezes, alcance dos objetivos propostos numa determinada atividade, o que com freqüência implica na competitividade entre os sujeitos do processo.

## 1.5 OBJETIVOS

Ao se adentrar no campo dos objetivos, inicia-se com uma afirmação de Rey (2002, p.27), que diz: “podemos encontrar uma definição da competência, como uma série de atos observáveis, ou seja, de comportamentos especificados”. Assim, continua o autor:

Podemos encontrá-la em duas áreas: na formação profissional e na literatura que se refere aos objetivos pedagógicos. [...] A competência ora é concebida como uma potencialidade invisível, interior, pessoal, suscetível de gerar uma infinidade de *performances*, ora ela se define pelos comportamentos observáveis, exteriores, impessoais (idem, p.27).

A partir das questões levantadas por Rey, observa-se que é na área pedagógica que se encontra a inspiração da “pedagogia por objetivos”, a partir dos planejamentos de ensino. Ao pensar os objetivos têm-se, sempre, a seguinte questão: o que se espera que o aluno atinja? Quais saberes? Quais competências? Ao final de cada unidade, o aluno deverá “ser capaz de”, ou “capaz de fazer” [...]. Ao refletir sobre o ser “capaz de fazer”, Rey (2002, p.28) acrescenta:

A vontade que os alunos saibam fazer vem substituir a vontade de que eles saibam. Passamos de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire*. Podemos ver como a exigência de precisão e de eficácia e a vontade de não desperdiçar palavras quanto aos efeitos do ensino conduzem ao interesse pela *competência* adquirida (grifo do autor).

Neste sentido, Ropé (1997, p. 71 - 72) afirma que:

É no fim dos anos 60, início dos 70, que a pedagogia por objetivos surge e tem seu ingresso na França. De origem americana. [...], o ingresso por meio dos objetivos não é separável da história da organização pedagógica. [...] B.S.Bloom elabora, a partir de 1948, um instrumento de avaliação que conduziu à publicação em 1956, de *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain*. [...] Embora traduzida para o Francês apenas em 1969 a pedagogia por Objetivos ingressou na França por meio da formação profissional e da formação permanente.

A partir da perspectiva de que competência é freqüentemente associada aos objetivos de ensino em pedagogia, Ramos (2001, p. 223) destaca que duas tendências analíticas podem ser observadas: “Uma delas nega essa associação, identificando competências como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época; a outra aceita a associação, num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue do objetivo”.

Esta distinção está em que a primeira tendência encontra-se relacionada ao surgimento da noção de competência tendo em vista as transformações produtivas ocorridas a partir da década de 80, constituindo a base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores em países mais industrializados, cujo maior problema é articular sistema educativo e produtivo. Nessa realidade, há ênfase nos resultados e ações a partir da certificação das competências, perspectiva esta reafirmada nesta década pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

A segunda tendência busca a origem da noção de competência nos anos de 1960 e

assinala que o modelo de educação e treinamento baseado nas competências, surgido nos anos de 1980, estava sob o domínio de uma tendência industrial mais do que educacional. Autores como Hyland (1994)<sup>6</sup>, Cariola Y Quiroz (1996)<sup>7</sup> afirmam que as origens da educação e do treinamento baseados nas competências estão no movimento americano dos anos de 1960, da pedagogia baseada no desempenho com fundamentos da teoria de eficiência social.

A pedagogia por objetivos, que tem como referências o behaviorismo de Skinner e seus seguidores, teria dado a materialidade inicial ao princípio de que as atividades sociais e profissionais mobilizam capacidades que a formação pode e deve visar e que se tornam, portanto, seus próprios objetivos. Ramos (2001, p. 226) assinala que a teoria Skinneriana traz ênfase no comportamento humano destacando que “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”.

O comportamento humano sofre, então, alteração à medida que são acrescentadas novas informações e conhecimentos que mudam as capacidades cognitivas, modificando assim o desempenho diante das situações complexas de aprendizagem.

Entende-se que a pedagogia por objetivos foi tomando um rumo significativo nos processos de planejamento, tendo em vista que a sociedade naquele momento histórico vivia um período de rigidez no tocante ao sistema produtivo, quando a técnica era elemento fundamental para o desempenho profissional. É assim que se conhecem os objetivos gerais e específicos constantes ainda nos planejamentos de ensino. Ramos (2001, p. 227) destaca que:

---

<sup>6</sup> HYLAND, Terry. *Competence, Education and NVQS Disseting Perspectives*. London: Cassel. Redwood Bocks Trow bridge, Wiltshire, 1994.

<sup>7</sup> CARIOLA, Leonor M. & QUIROZ, Ana M. *Competencies Generales, Competencies Laborales Y Curriculum*. Montevideo, Cinterfor – OIT, 1996.



Ultrapassada a problemática da definição dos objetivos, devido tanto à evolução do trabalho quanto ao advento da psicologia cognitiva, o processo de aprendizagem voltaria sua preocupação, na verdade para a aquisição de competências. A noção de comportamento, antes confundido com o próprio conteúdo da capacidade, daria lugar ao de competência. Esta, por associação com a abordagem lingüística, viria acompanhada do desempenho como expressão de um conjunto de competências mobilizadas pelo sujeito.

Perrenoud (1999), em contrapartida, acredita que as abordagens da Pedagogia do Domínio ainda não foram por completo superadas, tendo em vista que se fala, muitas vezes, em competências para designar os objetivos de um ensino em termos de condutas e práticas observáveis, não deixando, dessa forma, o vínculo na base da psicologia condutivista. Segundo este autor, “é possível ensinar e avaliar por objetivos sem a preocupação com a transferência de conhecimentos e menos ainda com a sua mobilização diante das situações complexas” (p.19). Considerando o pensamento do autor em questão, Ramos (2001, p. 228) expressa que:

Tal como os objetivos comportamentais se confundiam com o próprio domínio do conhecimento, a associação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos.

Mas o que são objetivos? Buscando conceituar esse termo, recorre-se à Enciclopédia Brasileira Globo (1996), que se refere a objetivos, como sendo algo que estabelece relação com algum objeto, que depende da experiência externa e se baseia na experiência em geral. [...] “vê a realidade como ela é”. Também significa meta, alvo que se pretende atingir, como é explicado pelo “Novo Dicionário Brasileiro” (1971). Assim, objetivo é o fim que se quer atingir, o objetivo de uma ação.

As fontes pesquisadas trazem outras representações: objetivo refere-se ao mundo exterior, independentemente do conhecimento que o sujeito pensante possui. Opõe-se ao subjetivo, expõe, investiga e critica as coisas.

Por outra parte, atendo-se mais especificamente ao campo educacional, serve-se de alguns autores de livros de Didática que tratam desse tema. Na educação, os objetivos, para Nérici (1981, p. 95-96), significam “metas a serem alcançadas pelo ensino-aprendizagem no comportamento dos educandos”. Refere-se “ao que se deseja fazer, em termos de futuro”. Com referência ao ensino, refere-se às “modificações de comportamento que se almeja do educando”.

Os objetivos de ensino “além do mérito que tem de precisar a tarefa didático – pedagógica a ser levada a efeito, apresentam o mérito de orientar o processo da avaliação da aprendizagem, uma vez que esse deveria efetuar-se em consonância com os referidos objetivos” (NÉRICI, 1983, p.58).

Em se tratando dos planejamentos de ensino, os objetivos são divididos em objetivos gerais e instrucionais, estes últimos também podem ser denominados de objetivos específicos, operacionais, particulares ou comportamentais. Para Libâneo (1992, p. 120), os objetivos educacionais expressam “propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade”. Diz o autor: “não há prática educativa sem objetivos”(p.120).

Tem-se, portanto, em qualquer setor de atividade humana “objetivos a serem atingidos”. Estes entende-se, são externos, pois caracterizam uma necessidade concreta que demanda um vínculo entre o que se pretende atingir e o atingido. Nada que se faz ou se pratica surge do “nada”, pois, a todo instante tem-se algo a cumprir, seja uma atividade concreta, prática, seja um estudo teórico, seja um desejo de consumo; não há como não estabelecer objetivos, metas. Porém, não se pode somente pensar nos “objetivos” como forma de atingir um desempenho satisfatório, pois, nem sempre as condições, os meios, permitem. Não se deve supervalorizar a perspectiva do desempenho numa representação competitiva que exclui os homens pela desigualdade social e falta de oportunidades, pelo não acesso aos bens produzidos e benefícios que “deveriam” ser do direito de todos.

## 1.6 SABERES E CONHECIMENTOS

Tanguy (1997, p.63) traz no léxico 2, do capítulo Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política, da obra “*Saberes e Competências*”, uma definição para o primeiro termo do título. Esses são descritos como “conjunto de conhecimentos que o aluno domina e que a ele pertencem particularmente (aprendizagens passadas e atuais ou aprendizagens informais)”. Desta forma, percebe-se que saber se diferencia de conhecer, mas que ambos se articulam à medida que envolve experiências vividas (passadas) e atuais paralelamente ao processo de formação.

Para subsidiar a questão dos saberes, recorre-se a Altet que propõe uma tipologia que encontramos também em Perrenoud, porém, enquanto Perrenoud enfoca a base em conhecimentos, Altet propõe essa tipologia com base nos próprios saberes. Assim, para Perrenoud (1999, p. 8-9) os saberes têm como fundamentos:

- 1) Os conhecimentos declarativos, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis constantes e regularizadas;
- 2) Os conhecimentos procedimentais, os quais descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos);
- 3) Os conhecimentos condicionais, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais.

Altet (2001, p. 29), por sua vez, trata dos saberes teóricos e práticos. Assim:

1. Os saberes teóricos, da ordem do declarativo entre os quais podemos distinguir:
  - Os saberes a serem ensinados, compreendendo os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores.
  - Os saberes para ensinar, incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo. Esses saberes teóricos são indissociáveis.
2. Os saberes práticos, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Também aqui nos

parece necessário distingui-los, ao retomar as categorias da psicologia cognitiva.

- Os saberes sobre a prática, isto é, saberes procedimentais sobre “o como fazer” ou formalizados.
- Os saberes da prática, aqueles oriundos da experiência, produtos da ação que teve êxito, da práxis e, ainda os saberes condicionais de Sternberg (1985), que representa (saber quando e onde): os *savoirs-faire* e os saberes de ação muitas vezes implícitos; situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista.

O homem dispõe de recursos que levam a organizar conceitos aprofundados sobre uma idéia, porém, faz-se necessário articular termos afirmativos de forma que estes, no registro escrito, não apareçam como se fossem algo imutável, transcendente e absoluto. Os saberes eruditos para Perrenoud (2001, p.151-152),

são produzidos por instituições ou por pessoas reconhecidas como eruditas, que tem capacidade particular de produzir e de dar forma a teorias[...] é visível a relação dos saberes eruditos sobretudo ao fato de que os mesmos são elaborados, conservados e transmitidos em instituições de formação que pretendem participar de sua produção e até mesmo deter seu monopólio, além de lhes dar forma para que possam ser ensinados e avaliados.

Os saberes adquiridos no decorrer da vida resultam de informações e conhecimentos transmitidos, experienciados e advindos de várias fontes de educação e de ensino. Assim, Perrenoud (2001, p. 147-148) define saber “como um conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade em virtude de suas fontes ou de seu objeto”.

Os saberes do senso comum provêm da experiência pessoal ou coletiva de quem os coloca em prática, em ação; portanto, ao desenvolver uma ação prática, o sujeito mobiliza, usando o termo utilizado por Perrenoud, os saberes eruditos, bem como do senso comum indistintamente. Os saberes, nesse enfoque, estão relacionados aos conhecimentos adquiridos formal e informalmente no cotidiano, advindos tanto de instâncias próprias de ensino e de educação pelas quais o sujeito se insere no

decorrer de sua vida, bem como de todos os processos sociais, coletivos e individuais de que participa.

Os conhecimentos obtidos historicamente tendem a sofrer mutações conforme a realidade sócio-econômica política e cultural à qual a sociedade, com todos os seus conflitos perpassa. Portanto, em torno de conhecimentos considerados fundamentais em determinada época, encontram-se controvérsias, dúvidas, com possibilidades de serem retificados ou abandonados por não possuírem suporte que os sustentem em outro momento histórico. Não é o caso da perspectiva por competências pela qual passa hoje a sociedade capitalista que fomenta cada vez mais o individualismo, cuja dinâmica é a flexibilização e a competitividade? Como diz Sacristán (1996, p.61):

Os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição da riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, pela competitividade, pela “excelência”, pela busca de resultados tangíveis, pelo ajuste às necessidades do mercado de trabalho e da economia, pela luta para dispor de melhores condições de saída do sistema educacional diante de um mundo do trabalho escasso, pela formação em destrezas básicas, pela necessidade de incorporar as tecnologias da informação, etc.

Alguns autores utilizam a expressão “*saberes tácitos*” ao explicarem conceitos relacionados às competências. São saberes resultantes da ação, capazes de gerar novos saberes com possibilidades de serem formalizados, interiorizados como novos, porém, mais enriquecidos, gerando outras práticas, outros saberes e, assim, sucessivamente.

## 1.7 QUALIFICAÇÃO

O termo “qualificar”, no presente estudo, adquire o significado de considerar apto para alguma função, ou atividade específica para a qual o sujeito tenha se preparado. Mas, nem todos possuem essa preparação, por isso, são considerados não competentes ou não qualificados. Desta forma, a qualificação para o trabalhador

está voltada a uma formação polivalente e multifuncional do sujeito, o que conduz à competência.

A qualificação, nessa perspectiva, está intrinsecamente voltada para o processo de formação daqueles que possuem postos mais elevados no setor produtivo, embora estes também possam situações de embrutecimento no ambiente de trabalho. Esse processo de exigências para a qualificação requer novos atributos, atitudes, qualidades, comportamentos e características pessoais, visando satisfazer as condições da empregabilidade na sociedade atual.

Portanto, em cada contexto histórico, tendo em vista a forma de organização e gestão do trabalho e da produção, foram sendo exigidas novas formas de pensar, agir, de posicionar-se diante das situações impostas pela sociedade, pois, os conceitos se transformam conforme cada tempo e espaço históricos, exigindo de todos os profissionais, cada um em seu ofício, novas qualificações profissionais.

Desta forma, pode-se constatar que através do desenvolvimento da manufatura, “introduz-se uma importante modificação no processo de trabalho: atividades antes executadas por um único trabalhador são subdivididas entre diversas atividades executadas por vários trabalhadores” (SILVA, 1992, p. 158), o que determinou significativa mudança da qualificação dos trabalhadores.

Na análise que Marx (1985) faz do processo de trabalho na manufatura encontra-se a base das discussões mais recentes da desqualificação do trabalhador. Ouve-se falar, freqüentemente, que o indivíduo necessita (re)qualificar-se no seu trabalho. Isto significa que um dia foi qualificado e depois desqualificado. Silva (1992, p.159) ressalta que Marx, implicitamente utiliza-se desses conceitos, pois, está falando sobre eles quando afirma:

Os conhecimentos, a compreensão e a vontade, que o camponês ou artesão autônomo desenvolve mesmo que em pequena escala, [...], agora passam a ser exigidos apenas pela oficina em seu conjunto. As potências intelectuais da produção ampliam sua escala, por um lado, porque desaparecem por muitos lados. O que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se confrontam. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina (MARX, 1985, p.283).

É a separação entre os componentes intelectuais e manuais do processo de trabalho que parece estar na base do processo de desqualificação do trabalhador descrito por Marx. Silva enfatiza que essa separação fora “iniciada com a simples divisão do trabalho na manufatura, acentua-se no desenvolvimento da maquinaria na fábrica capitalista, em que há uma modificação essencial nos meios de trabalho e não apenas na organização da força de trabalho, como acontecera na manufatura” (SILVA, 1992, p.159).

Nessa perspectiva, tem-se um trabalhador parcial com função específica e que precisa executar bem, com habilidades e capacidades restritas, portanto, sendo necessário somente estar qualificado na função que lhe compete. Fica claro, assim, que, havendo uma função determinada, o trabalhador não necessita preocupar-se com o produto por inteiro; o mesmo ocorre também com o conhecimento.

Na obra “O que produz e o que reproduz em educação”, Silva (1992) retrata com muita veemência essa questão da qualificação. O autor busca explicar esse processo a partir de estudos clássicos como os encontrados em Marx (1985), Braverman (1941) e Coriat (1985). Em Marx, percebe-se o conceito de qualificação, embora, como já vimos, este não apareça explícito quando descreve o modo de produção capitalista. Segundo Silva (1992):

Qualificação, então, implicaria o domínio completo, envolvendo habilidades manuais e intelectuais, de um determinado processo de trabalho. A busca de auto-valorização por parte do capital leva a uma crescente divisão do trabalho e ao desenvolvimento de um sistema de máquinas que, pouco a pouco, leva a uma separação entre o trabalho manual e o trabalho

intelectual, entre funções de concepção e de execução e, além disso, à estreita especialização numa tarefa reduzida ao mínimo necessário (SILVA, 1992, p.162).

Toda essa explicitação encontra-se baseada numa concepção taylorista, e, seqüencialmente, no fordismo, conforme Coriat (1988), com a introdução das linhas de montagem e pela produção em massa, remetendo a um processo ulterior da desqualificação do posto de trabalho e intensificação adicional do trabalho.

Numa seqüência de fatos ocorridos no modo de produção capitalista, Silva (1992, p.164) ressalta que “as variadas tentativas de modificação da organização do trabalho (enriquecimento de tarefas, círculos de qualidade, relações humanas, ilhas de produção, etc.) constituiria uma nova manifestação da mesma tendência, sendo às vezes agrupadas sob rótulos de neofordismo, falando-se também em pós-fordismo”. Mais recentemente tem-se a tendência automatizada, informatizada, com métodos flexíveis no processo industrial, visando superar a crise econômica que se abateu após o período de corte taylorista/fordista.

A dedução lógica é que a partir desse processo de desenvolvimento tecnológico, foram os trabalhadores desqualificados, ou seja, os que executavam já não satisfaziam, nos seus fazeres, aos interesses do capital. Eram necessárias outras capacidades; agora haveria necessidade de requalificar-se para acompanhar a nova demanda produtiva. Silva (1992 p.168) enfatiza que “a questão consiste em determinar se a introdução de novas tecnologias, como resultado da dinâmica da concorrência capitalista, tem levado concomitantemente a uma maior fragmentação e perda de conteúdo do trabalho e em que grau isso tem ocorrido”.

Entende-se que a partir da introdução da maquinaria e avanço do instrumental tecnológico, tem-se perdas qualitativas no que se refere ao conteúdo, pois a fragmentação do conhecimento geral, em detrimento do conhecimento específico,



fica evidenciado com os sistemas de reestruturação produtiva refletindo desta forma nos sistemas educacionais.

Para aprofundar um pouco a discussão em torno da questão “qualificação”, Ramos (2002, p. 410) enfoca que:

A dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos, além dos saberes e diplomas, atuam na configuração da divisão social e técnica do trabalho. Ao considerá-los, reconhece-se que a hierarquia social sofre influências, por exemplo, do costume e da tradição socialmente construídos, do prestígio social das profissões, do nível de organização coletiva de uma categoria, das regras e disputas corporativas, das disputas internas e categorias e entre trabalhadores de uma mesma categoria, entre outras.

Nesse contexto, Ramos (2002, p.406) salienta que “o conceito de qualificação consolidou-se com o modelo taylorista/fordista de produção, em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração”. A qualificação passou a ser compreendida muito mais como uma relação social complexa, entre as operações técnicas, e como uma estimativa de seu valor social e das implicações econômico-políticas que advém dessa relação, do que como estoque de saberes. A qualificação também é enfatizada por Meghnagi (1998, p.41), quando diz que esta “é entendida como um processo por meio do qual se efetiva um cruzamento estreito entre a aquisição da experiência adquirida e os conteúdos (saberes) necessários para fazer frente às situações e condições de trabalho, em geral suscetíveis de modificação, ao longo do tempo”.

Assim, entende-se que o processo de qualificação contribui para o progressivo crescimento dos aspectos cognitivos, os quais se desenvolverão mediante situações de aprendizagens que modificam o comportamento, o pensar e a postura diante da realidade.

As expressões "qualificação" e "competência", conforme Manfredi (1998, p. 15), parecem ter matrizes distintas. "A noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais, ao passo que a de competência está historicamente

ancorada nos conceitos de capacidades e habilidades, construídas e herdadas das ciências humanas – da psicologia, educação e lingüística”.

Observa-se em Batista (2003, p.146), que as “exigências de novas qualificações

postas pelas complexas e heterogêneas inovações tecnológicas e organizacionais no contexto da reestruturação produtiva estão relacionadas com os contextos histórico, tecnológico e social em que se inserem", posição esta bastante semelhante às questões postas por Ramos (2001) e Silva (1992), os quais analisam da mesma forma a "qualificação".

O homem produz e expressa sua existência por meio do trabalho, em contato com a natureza e com os homens em geral. Neste processo, assistimos ao desenvolvimento das relações econômicas e sociais. É preciso, então, analisar as habilidades exigidas a partir da sociedade capitalista atual para que haja uma compreensão de como ocorre o processo de transformação social, política, econômica e educacional presente nas relações de trabalho.

Numa sociedade competitiva, tem-se cada vez menos oportunidades de garantia para empregabilidade. O trabalho está cada vez mais distante da maioria dos brasileiros. A educação será a garantia da empregabilidade? Talvez esta facilite a entrada no mundo do trabalho a partir da certificação profissional. Os diplomas apenas representam a garantia do vínculo empregatício, porém, não de permanência no emprego.

Schwartz<sup>8</sup> (apud RAMOS 2002, p. 406) exemplifica algumas abordagens, destacando três dimensões da qualificação: conceitual, social e experimental:

A **primeira** define-se como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A **segunda** coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construído coletivamente. Por fim, a **terceira** dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho (grifo nosso).

---

<sup>8</sup> Schwartz, Y. De la "Qualification" à la "Competence". Education Permanente; 1995, n° 123, p. 125-138.

A autora afirma que no contexto de mudanças a que refere, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental; esta última seria expressa pela competência, pois, “sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras” (RAMOS, 2002, p.407). Estas capacidades são também destacadas como sendo dimensões explicitadas por Kuenzer, quando prescreve que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos adquiridos a partir de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade, é fundamental. Acrescenta a autora que:

É este caráter ideológico do significado, que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais, que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho (KUENZER, 2002, p. 4).

Nessa análise, é considerada a dimensão conceitual da qualificação – que entende a aprendizagem por vias formais – e a experimental, que destaca as competências construídas a partir da experiência concreta do trabalho. Assim, a dimensão social não é considerada. A mesma autora explica que “a dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos, além dos saberes e dos diplomas, atuam na configuração da divisão social e técnica do trabalho” (RAMOS, 2002, p. 410).

Nesta explicação, percebe-se que ao considerar esses elementos, tem-se um entendimento de que toda a estrutura social sofre influências das culturas socialmente construídas, das profissões, no que tange ao prestígio social destas, bem como da forma como se organizam as categorias profissionais, do corporativismo, dos movimentos reivindicatórios, dentre outros. Assim, a qualificação pode ser compreendida como uma construção social dinâmica, síntese das três dimensões citadas.

## 1.8 COMPETÊNCIAS

O termo competência tornou-se tema de debates e de controvérsias no meio profissional, destacadamente na educação. As questões controversas, na educação, dizem respeito tanto a seu conceito que, com frequência, é tomado como sinônimo de aptidão, conhecimento, habilidade etc., quanto a seu uso na literatura, nos cursos de atualização, ou nos documentos oficiais quando passa a ser tomado como objetivo educacional.

Competência, de acordo com o Dicionário Prático da Língua Nacional (1952), de G. Mesquita de Carvalho significa: “capacidade para resolver qualquer assunto”. Conforme o Novo Dicionário Aurélio (1999), competência quer dizer “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto; fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão”. Estas definições, por elas próprias, já indicam a confusão que se estabelece quando se pretende classificar o conceito do termo em questão.

Para tentar esclarecer este assunto, buscar-se-á em autores e documentos as concepções que subjazem a esta palavra. Em função disso, abordar-se-á o conceito, levando em conta aspectos atuais, bem como do passado.

Assim, Isambert–Jamati (1997, p.103) explicita que: O termo “competência” (no singular) e os de sua família (competir, competente, competentemente) pertenciam, no fim da Idade Média, à linguagem jurídica. Segundo a autora, os juristas declaravam que determinado tribunal era competente para um dado tipo de julgamento. Cabia então aos juristas de uma certa instância, atribuir, a um homem ou instituição, a competência para realizar certo ato que tornava-se, então, juridicamente válido.

Pensando na definição de competência dada por Isambert–Jamati, quando da sua utilização no singular, constata-se que certos empregos do plural são praticamente equivalentes ao do singular. Pode-se então dizer que “alguém tem competências necessárias para exercer certas funções?” Entende-se que seria mais pertinente afirmar que alguém tem capacidades ou habilidades para... Haveria, então, uma valorização em relação à citação feita no singular, pois esta representa uma forma mais globalizante, indica uma multiplicidade de capacidades.

Para o Direito, competência quer dizer qualidade legal para julgar um pleito ou questão, significado este que se aproxima da explicação dada por Isambert–Jamati na exposição sobre seu sentido na Idade Média. Naquele período, os juristas declaravam que um determinado tribunal era *competente* para realizar um tipo de julgamento.

A competência é um atributo que, segundo a autora, nunca foi de uso popular, pois para falar de “alguém” competente, faz-se necessário considerar em que situações ou condições cabem julgar sua atividade. Quando se refere a um professor, a um engenheiro, a um dentista, a um advogado diz-se que cada um na sua especificidade é “competente”.

A partir desta afirmação, tem-se a indicação de que competente é o que domina de forma suficiente a área na qual intervém, identificando todos os fatores possíveis de uma situação.

Ao explicitar essa questão observa-se que, ao tratar da competência, pode-se dizer que ser competente é dominar o campo de atuação, relacionando a teoria à prática da formação de cada um, ou seja, articulando o conhecimento teórico-prático no sentido de atribuir significado às ações. Nessa medida, poderá haver a intervenção no sentido de se identificar eventuais disfunções de uma determinada situação. Ser competente é estar munido de conhecimentos práticos e teóricos que permitam

ações transformadoras, dinâmicas e que desenvolvam a capacidade crítica nos sujeitos. Le Boterf<sup>9</sup> (apud Perrenoud 2001, p.13) destaca que:

A competência não é um estado, mas um processo. Se a competência é uma forma de saber agir, como é que ela funciona? O operador competente é aquele capaz de mobilizar, de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Em grande parte, essa alquimia continua sendo uma terra incógnita.

Considera-se que as observações feitas por Le Boterf são de bastante pertinência, pois, a competência se dá por meio de um processo, visto que o sujeito ao terminar sua formação escolar profissional possui uma teorização da prática possível àquela formação, ou pelo menos deveria ter, mas, ao iniciar sua vida profissional vai adequando, refletindo, analisando e avaliando seus “fazeres”, numa tentativa de superação dos problemas e dificuldades com os quais interage no seu cotidiano, buscando alternativas com autonomia. Seguindo o mesmo raciocínio de Le Boterf, Stroobants (1997, p. 139), considera “a competência como uma ‘construção social’, quando leva em conta os processos locais no decorrer dos quais os atores valorizam suas competências”, devendo estas, serem consideradas um construto.

Enquanto Perrenoud (1999) enfatiza a competência como um “saber mobilizar”, Le Boterf (1994) apresenta que a competência reside na mobilização dos recursos que são os próprios conhecimentos, as capacidades e outros atributos.

A competência, para Perrenoud (1999, p. 7), representa “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor chama a atenção quanto aos riscos em se analisar a competência de uma pessoa que pratica uma ação baseando-se apenas em saberes e conhecimentos. Com isso, tem-se a indicação de que, na prática de uma

---

<sup>9</sup> Le Boterf, G; (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d’Organisation.

ação, são mobilizados vários recursos complementares, além dos conhecimentos obtidos em estudos específicos. Assim, de forma resumida, destacar-se-á quatro aspectos decorrentes da definição de competência, apresentada por esse autor: a) “as competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam e integram tais *recursos*; b) a mobilização é válida, se situada em contextos singulares; c) os *esquemas de pensamentos* são operações mentais complexas que formam a base da competência, permitindo orientar-se e executar ações coerentemente com as necessidades da situação; d) as *competências* são construídas no processo formativo diário do professor” (PERRENOUD, 2000, p.15, grifo do autor).

Os quatro aspectos descritos enfatizam que as competências não são adquiridas somente no processo de formação inicial. Daí a análise sobre o papel da escola. Formar para competências ou para adquirir conhecimentos? Esse debate, para o autor em questão, retoma a discussão sobre cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias, considerando que a primeira expressão percorre um campo mais amplo, no que se refere ao conhecimento, preocupando-se com sua mobilização, que está no aprofundamento teórico, enquanto que a segunda, limita-se na quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos, mobilizando esses conhecimentos de maneira intensiva, utilizando-se da memorização (ato mecânico).

Outra definição é expressa por Jobert (2003, p.222), que coloca a competência como sendo “a capacidade de obter um desempenho em situação real de produção”. Nessa definição, descreve que se interessando pelas situações de efetivação da atividade, não se está mais ao lado da teoria, da forma como as coisas supostamente se apresentam e se regulam, mas da ação prática.

Ao tratar dos recursos cognitivos do sujeito, Perrenoud (2004) demonstra que alguns deles são externos ao sujeito, como: base de dados, documentos, ferramentas, materiais e outros atores. Porém, limita-se, em seu estudo aos recursos internos do indivíduo, que são: conhecimentos, capacidades cognitivas



gerais, esquemas de ação ou de operação, *savoir-faire*, lembranças, conceitos, informações, relações com o saber, relação com o real, auto-imagem e cultura. Esses recursos cognitivos, então, representam os elementos necessários à execução da ação de forma a torná-la eficaz e eficiente, visando transformar ou solucionar situações complexas, demonstrando a competência do indivíduo que dispõe desses recursos no seu fazer. Assim:

A competência não é um estado ou conhecimento possuído. Não se reduz a um saber nem a um *savoir faire*. Não pode ser assimilada a uma aquisição de formação. Ter conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podemos conhecer técnicas ou regras de contabilidade e não saber aplicá-las no momento oportuno. Podemos conhecer o direito comercial e redigir mal os contratos relacionados a ele (PERRENOUD, 2004, p.57-58).

Considerando o pensamento de Perrenoud, tem-se um posicionamento contrário àquele já destacado por Le Boterf (1994), visto que este denomina a competência como sendo os próprios recursos a serem mobilizados.

Uma adaptação à proposta de Perrenoud encontra-se em Moretto (2002, p. 19), quando enfatiza a competência como sendo “a capacidade do sujeito mobilizar recursos (cognitivos) visando a abordar uma situação complexa”. Com relação ao termo “cognitivo” estar colocado entre parênteses na adaptação do significado de competência, proposto por Moretto, é em função de que a competência vai além dos recursos da cognição, ou seja, do conhecimento intelectual. Os recursos a que se refere relacionam-se aos conteúdos, os quais são subsídios para a resolução das situações complexas, para isso, é preciso que sejam relevantes e que tenham sentido para o sujeito.

O conceito descrito por Moretto (2002, p.19) relaciona três aspectos importantes: O primeiro é entender a competência como uma capacidade do sujeito: “ser capaz de”. O segundo está ligado ao verbo “mobilizar”, que significa movimentar com força interior, o que é diferente de apenas deslocar, que seria transferir de um lado para

outro. O terceiro está unido à palavra “recursos”. Portanto, a mobilização encontra-se interna ao sujeito, enquanto a transferência faz sentido e faz-se visível à medida que acontece a ação prática.

Esses aspectos levam a refletir sobre a importância do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que este deverá estar contextualizado, propiciando ao “aprendiz” estabelecer relações com as situações já vivenciadas, enriquecendo os conhecimentos adquiridos, bem como descobrindo e incorporando novos conhecimentos. Fundamentando melhor essa análise, utilizar-se-á uma afirmação de Isambert-Jamati (1997, p.105), quanto ao talento do artista. Segundo a autora, “a capacidade de estabelecer relações imprevistas e assim descobrir o novo, alimentada por conhecimentos bem fundamentados em diversos domínios, parece estar além da competência”. E acrescenta indagando que “se existe um além da competência, quando se considera que está aquém dela?” Dois casos distintos são explicitados a partir desta indagação:

- São qualificados de não-competentes ou de incompetentes aqueles que realizam uma tarefa (profissional ou não, mas geralmente profissional) que presumiria, para ser bem executada, conhecimentos e habilidades que eles não têm ou têm de forma incompleta. Cometem erros [...] ou eventualmente, sustentando uma apreciação adequada, utilizam meios desproporcionais ao que é pretendido;
- Mas são qualificados de “sem competências específicas” aqueles que somente realizam [...] tarefas, profissionais ou não, que supõem pouquíssima escolha. É o caso daqueles que só utilizam capacidades possuídas por todo homem ou toda mulher pertencente a uma determinada civilização. É preciso ainda observar que a determinação ou a resistência, que não são igualmente partilhadas, quase não figuram naqueles elementos que permitem falar de competências, o que confirma a marcação social dessa atribuição (ISAMBERT – JAMATI, 1997, p. 105).

Nesse sentido, a competência tornar-se-á demonstrada a partir da ação prática, quando os conhecimentos e habilidades são acionados de forma a solucionar ou resolver situações satisfatoriamente. Em contrapartida, tem-se a tarefa que não dispense de muito esforço, conhecimentos complexos e gerais para solução ou resolução das mesmas, pois, dependendo do espaço vivido representa algo natural, sem necessidade de leitura e reflexão.

Retrocedendo há algumas décadas, defronta-se com a influência de Chomsky (1950)<sup>10</sup>, um lingüista, cuja concepção de competência exerceu grande influência sobre as ciências humanas contemporâneas. Este define a língua como competência e a fala como desempenho, enfatizando o caráter ativo e dinâmico da língua. Para ele, diz Ramos (2001, p. 162), competência representa “a capacidade que possui o indivíduo de compreender o código (língua) e de produzir um número infinito de frases gramaticalmente corretas em seu idioma; por desempenho entender-se-ia a capacidade de realização dessas potencialidades”.

Rey (2002, p. 26), também referindo-se a Chomsky, destaca que este autor define “a competência como ‘um sistema fixo de princípios geradores’, um sistema que permite a cada um de nós produzir uma infinidade de frases providas de sentido na sua língua e, universalmente, de reconhecer de forma espontânea uma frase que ele entende pertencer a essa mesma língua, sendo incapaz de dizer por quê”.

A expressão competência lingüística foi introduzida por Chomsky (1971)<sup>11</sup>, em um artigo que constitui um dos textos primordiais da “revolução cognitiva” na área das ciências humanas. O objetivo do autor era combater o behaviorismo lingüístico e, mais especificamente, a tese que afirmava que a linguagem se apreende por tentativa e erro, condicionamento, reforço, etc. Segundo Chomsky, a extrema rapidez da aquisição pela criança, das principais unidades e estruturas lingüísticas, assim como a rapidez de recuperação da linguagem após lesões orgânicas periféricas, não podiam ser explicadas em termos de aprendizagem ou de determinismo do ambiente; ao contrário disso, esses fenômenos comprovavam a existência de uma “disposição de linguagem” inata e universal. A competência lingüística, para Chomsky, designa essa disposição; ela implica a existência, no seio das estruturas do espírito/cérebro humano, de um “órgão mental” que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural.

---

<sup>10</sup> CHOMSKY, N. (1950). The logical structure of linguistic theory. Cambridge MA: M.I.T, Miméo.

<sup>11</sup> CHOMSKY, N. Aspect de la théorie syntaxique. Paris, Le Seuil, 1971.

Obs.: Noam Chomsky, lingüista americano – um dos propositores da teoria lingüística da gramática generativa – transformacional (1950). Maior aprofundamento, ver nota de rodapé em Ramos (2001, p.161-162).

Perrenoud (2004) não adota a concepção de competência de Chomsky. Atribui a esse termo um sentido mais próximo de seus usos correntes e eruditos em outras disciplinas. Para esse autor, uma competência para o senso comum se adquire por meio da aprendizagem, mesmo se admitirmos que certas competências baseiam-se em características morfológicas ou biológicas inatas, as quais exprimem o patrimônio genético ou as adquiridas graças ao amadurecimento e as eventualidades da vida pré-natal.

Na obra *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, Perrenoud (2001, p.168) traz outras questões tratadas por Chomsky, ao enfatizar que,

as frases que pronunciaremos ou escreveremos em nossa vida não estão registradas em um canto de nosso cérebro, à espera de aflorar. Nós as inventamos gradualmente, a partir de uma competência lingüística básica, a partir disso, somos tentados a chamar de competências algumas faculdades tão universais como falar, escutar, perceber, pensar, agir, decidir, lembrar, antecipar, julgar, avaliar. E nesse caso, para classificar uma competência humana básica, bastaria identificar um verbo de ação que levasse a inúmeros contextos indefinidos.

Analisando a questão levantada na obra citada, questiona-se: Não será por intermédio dessas questões que as competências definidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram comparadas aos objetivos? Principalmente pela leitura feita no interior dos estabelecimentos de ensino? Ao planejar os conteúdos para o ano letivo, nas diversas escolas, era comum e ainda é, para quem se utiliza das competências, dizer que representam a mesma coisa que os objetivos.

Uma explicação um pouco mais sistematizada sobre essa questão polissêmica encontra-se em Plantamura (2003, p.96), ao definir competências como sendo “capacidades de ação, que mobilizam os saberes para a ação estabelecendo relações com os saberes teóricos”. Entende-se que os saberes teóricos advêm de conhecimentos sistematizados, científicos, articulados com os saberes das

experiências vivenciadas, sempre num processo dialético da formação. Plantamura fala da postura reflexiva, a qual:

Contribui para libertar os profissionais da educação do trabalho prescrito, convidando-os a construir suas próprias iniciativas. Essa contribuição se associa a mais três argumentos em favor da profissionalização: considerando a obsolescência de qualquer formação inicial, é necessário conceber sua própria prática para enfrentar com eficácia a variabilidade e a transformação das condições de trabalho; não basta mais ensinar, mas fazer com que cada um aprenda a partir do processo mais apropriado (PLANTAMURA, 2003,p.98).

Sendo assim, Plantamura (2003, p. 98) destaca que “as competências profissionais são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipe ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação”.

Enquanto Plantamura fala em conciliação, Markert (apud Plantamura, 2003) trata sobre a reconciliação do trabalho e da vida, “ao discutir as novas competências sociocooperativas e sociocomunicativas no mundo do trabalho e no mundo social bem como a contribuição do conceito integral de competências para a formação do trabalhador, identificadas a partir das contribuições de Marx e Habermas<sup>12</sup>”. Assim, o “trabalho e a comunicação assumem o papel de categorias centrais no conceito de competências: a competência técnica [trabalho], voltada para o domínio do processo de trabalho, e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições” (PLANTAMURA, 2003, p.35).

Partindo de um entendimento crítico sobre o conceito integral de competências, percebe-se que este representa a compreensão do mundo e das relações sociais e políticas, nas quais se pode também incluir as econômicas, culturais e artísticas, pois estas últimas contribuem para uma formação mais sólida em termos de saberes e conhecimentos que o sujeito almeja para ser mais feliz, com possibilidades de

---

<sup>12</sup> Habermas que escreveu a Teoria da Ação Comunicativa, nunca abandonou o materialismo histórico de Marx como referencial da análise da modernidade. Contrasta modernização com modernidade. Sobre esta questão, ver obra de MARKERT, Werner. Trabalho, Comunicação e Competência (2004, p. 19).

grandes realizações, tendo em vista seu crescimento como cidadão consciente de seu exercício na sociedade.

A competência profissional possui dois marcos conceituais identificados por Hernandez (2000), os quais são destacados por Ramos (2001, p. 78-79):

O primeiro, que ele chama de *conceito performativo*, associa a competência ao desempenho efetivo que é demonstrado em situações profissionais, de acordo com os padrões de qualidade [...]. O segundo marco conceitual insiste sobre o conjunto de saberes e características (atributos e disposições) incorporadas e mobilizadas por uma pessoa nas diversas situações de trabalho com outras pessoas”. [...] *conceito disposicional e reflexivo* da competência (grifo da autora).

A autora explicita que o marco conceitual performativo refere-se a uma seqüência de procedimentos institucionalizados como descrição de desempenhos, formulação de normas de competências, realização de avaliação em situações de trabalho, estas realizadas por instâncias diferentes daquelas que formaram o trabalhador; e o conceito disposicional e reflexivo em contrapartida, têm aproximação com a abordagem integrada ou holística, ou ainda, relaciona-se à inteligência prática, à responsabilidade, à autonomia, à cooperação e à disposição comunicativa.

A competência, nessa abordagem, segundo Ramos (2001, p.79), é definida como “o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais”.

Os atributos destacados, a partir do conceito disposicional e reflexivo, trazem a idéia de que a representação mediadora é essencial para o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas favoráveis a agir com competência nas situações complexas com as quais se depara no cotidiano, porém, percebe-se, nesta questão,

um certo romantismo em função das características com as quais apresenta a abordagem holística.

É pensando nas exigências para a inclusão no processo produtivo que se faz necessário um estudo do novo conceito de competência, tendo em vista os interesses de quem vive do trabalho num contexto de flexibilidade e empregabilidade, quando poucos são privilegiados com empregos numa sociedade completamente excludente, com pouquíssimas perspectivas de mudança no sentido de atender à maioria da população. Batista (2003, p. 144), afirma que:

Apenas uma minoria da classe-que-vive-do seu-trabalho está inserida no “mundo das competências”, pois a maioria convive em relações de trabalho precário, terceirizado, parcial, ou seja, em condições de maior brutalização. Há contradições, porque mesmo os ditos polivalentes e multifuncionais, embora convivam com uma relação menos brutalizada, também enfrentam cotidianamente situações de brutalização no processo de trabalho.

Assim, explica o autor que “o complexo de reestruturação produtiva traz à baila um amplo leque de novos *atributos, atitudes, qualidades, comportamentos e características pessoais* que um indivíduo deve possuir para satisfazer as exigências de sua empregabilidade” (BATISTA, p.146, grifo do autor). Na verdade, percebe-se que, em cada contexto histórico, foram exigidas formas de pensar e de se colocar diante das situações de produção e da vida, tendo em vista as formas de organização do trabalho e da sociedade.

No processo de manufatura, e mesmo no princípio da era industrial (maquinofatura), sempre houve necessidade de que o homem (trabalhador) possuísse certas destrezas e habilidades que, hoje, numa perspectiva neoliberal e das novas formas de produção, vêm sob denominação de “qualidades e atributos pessoais” que buscam atender a demanda do mercado, no sentido de satisfazer as perspectivas do capital.

Todos os atributos já mencionados, embora estejam prescritos em documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e outros documentos, são contraditórios na forma de pensar de pesquisadores, educadores, sociólogos que consideram estes atributos como um processo de controle do desempenho, da qualificação da força de trabalho, sempre visando o aumento da produtividade e da valorização capitalista.

Nesse processo, há uma supervalorização do “saber fazer”, não havendo importância se esse saber advém do conhecimento adquirido formalmente ou de conhecimentos tácitos (da experiência). Buscou-se a origem do termo francês *savoir-faire*, a partir de Tanguy (1997, p. 63): “O *savoir-faire* são as capacidades numa situação precisa, o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto”. Representa o saber fazer numa determinada situação ou atividade. Essa concepção está relacionada às noções de desempenho e eficiência. Ropé e Tanguy (1997, p. 16) destacam que “ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho”.

Com esse posicionamento, tem-se maior clareza do que representa a terminologia francesa “*savoir-faire*”, que em Língua Portuguesa significa “saber fazer”; essa valorização está na representação dos resultados. É mais competente quem sabe fazer com eficiência, em menos tempo, cujos resultados se apresentam mais rapidamente, sem erros ou falhas.

Para atender a sociedade atual o sujeito tornar-se-á cada vez mais competente à medida que buscar aprimorar seus saberes existentes e descobrir novas fontes, novas formas de “fazer”, partindo do pressuposto de que o mundo evolui numa intensidade muito grande, cabendo uma requalificação contínua para satisfazer as novas perspectivas, cuja responsabilidade passa a ser do próprio sujeito; é o **aprender a aprender**, quando o conhecimento e aperfeiçoamento se precisam buscar individualmente. Esta é uma forma de o Estado sair de cena, responsabilizando a cada um pelo seu sucesso ou fracasso. É a perspectiva



imediatista, utilitarista que não visa o conhecimento geral, nem tampouco se preocupa com a formação humana, mas sim com o crescimento da produção.

Cabe aqui ressaltar, que o **aprender a aprender**<sup>13</sup>, perspectiva advinda da Escola Nova, que desincumbe o professor da sua verdadeira função de ensinar, tornou-se um lema discutível na pedagogia histórico-crítica, em função de que, numa perspectiva adaptativa aos interesses da burguesia, retira da escola sua real função que é a transmissão do conhecimento científico, distanciando os educadores da verdade.

O lema “**aprender a aprender**”, para Duarte (2000, p. 56), “desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista”.

Não há um aprofundamento, por parte dos professores, no que diz respeito à leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), no sentido de compreender e avaliar em que contexto foram elaboradas as competências, no que elas se distinguem dos objetivos e quais os saberes pertinentes que o aluno do Ensino Médio necessita para sua vida, já que as competências estão essencialmente voltadas para o mundo do trabalho e da produção. Tem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) um construtivismo eclético, que acopla várias teorias psicológicas e educacionais não proporcionando uma postura crítica frente à realidade social e educacional. Portanto, as instituições formadoras precisam resgatar sua identidade, contrapor-se àquelas, nas quais estão presentes intenções dominantes de um ensino baseado em competências.

---

<sup>13</sup> Mais contribuições a respeito do lema “aprender a aprender”, ver DUARTE, 2000, cap. I.

## 1.9 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), ao focar o papel da educação na Sociedade Tecnológica, apontam à necessidade de se desenvolver competências básicas, tanto para o exercício da cidadania, quanto para o desempenho de atividades profissionais. Esse documento trata da “capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico [...], da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltipla alternativa para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento” (BRASIL, 1999, p. 24).

Pensa-se que há necessidade de se prestar atenção a tais questões, tendo em vista os contextos nos quais esteve presente cada termo anteriormente analisado, em consonância com o que tratam os PCNs. Há que se interpretar, nas entrelinhas, o que prescreve esse documento, para não se perder num ecletismo de correntes teóricas que dificultam a compreensão dos fundamentos que o orientam, fundamentos estes que só são possíveis a partir de uma formação sólida mediada por um referencial que parta do pressuposto de que a sociedade evolui, que tem contradições, que sonha com a igualdade, mas que está longe de atingir esse objetivo, pois o individualismo é algo muito forte, corrompe e provoca alienação nos trabalhadores.

Discutindo a questão da individualidade, sob o aspecto voltado à compreensão do que representa essa individualidade, hoje, é pertinente que se aprofunde um pouco nessa questão. Para Marcuse (1941, p.114), “o princípio do individualismo, de perseguir o interesse próprio, tinha como condição o pressuposto de que o interesse próprio era racional, quer dizer, de que resultava e era constantemente guiado e controlado pelo pensamento autônomo”.

Tem-se, assim, uma sociedade que não tem a preocupação com o eu individual ou a individualidade, no sentido de respeito e valorização do outro na sua forma de ser, agir, expressar, mas, uma supervalorização do individualismo, no sentido de quem pode mais, ou seja, aqueles mais espertos conseguem ascensão social sem muitos esforços enquanto outros não possuem oportunidades para crescerem socialmente. Este autor discute, ainda a partir do processo tecnológico, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade difundidos pela sociedade. Para Marcuse (1941, p.114), as mudanças são determinantes no desenvolvimento da maquinaria ou da produção em massa. Assim,

O indivíduo humano, que os expoentes da revolução burguesa tornaram a unidade última, assim como o fim da sociedade, representava valores que contradizem flagrantemente os que hoje dominam a sociedade. Se tentarmos reunir num único conceito-guia as várias tendências religiosas, políticas e econômicas que moldaram a idéia de indivíduo nos séculos XVI e XVII, podemos definir o indivíduo como o sujeito de certas normas e valores fundamentais que nenhuma autoridade externa deveria tocar. Essas normas e valores pertenciam a formas de vida, tanto sociais quanto pessoais, muito bem adequadas ao completo desenvolvimento das habilidades e faculdades humanas.

Tem-se, hoje, uma perspectiva de competência associada à eficiência. O princípio da eficiência competitiva está favorável às empresas com alto grau de equipamento mecanizado e racionalizado, pois, a tecnologia leva a concentração do poder econômico às grandes indústrias e empresas que produzem quantidades enormes de bens, com grandes variedades que agradam à demanda do mercado (desde a matéria-prima, até a distribuição de produtos acabados, à dominação de todo um ramo industrial por pequeno número de empresas gigantes). Nesse caso, a eficiência exige unificação e simplificação integrais, a eliminação de todo “desperdício”, a recusa de todos os desvios, pois, conforme Marcuse (1941, p. 122):

O esforço científico almeja eliminar o desperdício, intensificar a produção e padronizar o produto, e todo esse esquema para aumentar a eficiência lucrativa se apresenta como a realização última do individualismo, terminando com a exigência de “desenvolver a individualidade dos trabalhadores”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), assinalam que no mundo globalizado desse momento histórico, a educação surge como sendo a responsável para resolver todos os problemas, aquela que vai trabalhar para construir a paz, a liberdade e a justiça social; discurso freqüente nas políticas governamentais, que, na prática, estão longe de serem atingidas, ficando somente a ilusão sobre o ideal que tanto se almeja e que, não acontecendo, traz incertezas, inseguranças e descrenças. Assim, a educação deve ser encarada conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuperar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (BRASIL, 1999, p.25).

Mas, se existe a pretensão de recuperar questões que afligem a população, quer-se recuperar pobreza, exclusão, incompreensões, guerras? Ou quer-se amenizar, diminuir ou acabar com esses sofrimentos humanos? Seria a educação a responsável para que isso ocorresse? Entende-se que é preciso resgatar a auto-estima dos homens, principalmente daqueles oprimidos pela falta de oportunidades em desenvolver suas potencialidades e capacidades, por viver num mundo onde se tem cada vez menos condição de trabalho e de sobrevivência, visto que as competências, conforme documentos oficiais enfatizam o caminho para o mercado de trabalho. É comum ouvir-se “desenvolver competências para o trabalho”, mas poder-se-ia, quem sabe, pensar em competências para a vida? Essas indagações levam à reflexão de que mantendo as relações de trabalho tal qual se apresenta, injusta e excludente não se permite a verdadeira emancipação dos sujeitos.

Entende-se que as competências não se “sustentam” a partir de sua prescrição nos documentos oficiais nacionais, em se tratando do caso brasileiro, pois seus fundamentos estão nas determinações dos organismos internacionais. Tornaram-se fortes e relevantes na conduta das empresas e, por conseguinte, da educação. Tem-

se, então, uma educação voltada para o capital, quando se depara com interesses voltados somente para os resultados finais, ou seja, para o diploma de conclusão, não considerando a “formação” do homem, mas sua certificação. Frigotto (1996, p. 92) destaca que “a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção”.

Isso reforça a questão mencionada anteriormente, quando da referência à valorização da certificação obtida a partir dos cursos técnicos profissionalizantes, que representam o foco da empregabilidade sonhada pelos jovens. Não se pode cair na ilusão de que os cursos técnicos garantam o trabalho almejado. Fala-se em emprego, numa sociedade de desemprego ou de subemprego, que traz a angústia, o desânimo, a baixa auto-estima e a alienação, alienação esta, que ocorre pela falta de iniciativa e pela falta de crítica diante da desesperança. Como diz Palangana (1998, p.168), baseando-se também em autores como Rebecchi<sup>14</sup>, Harvey<sup>15</sup>, Hobsbawm<sup>16</sup> e Machado<sup>17</sup>, “o enriquecimento das capacidades mentais e de relacionamento, aumento de iniciativa, ampliação de conhecimentos, de autonomia, maior liberdade de expressão, permanecem extensivamente relativizados, regulados em conformidade com os preceitos capitalistas”.

Para se contrapor a essa relativização reporta-se a Adorno (1995, p.183), quando este diz que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. O que está ausente é a consciência crítica necessária à superação da resignação, mas que não interessa aos que concebem o conhecimento intelectualizado. Frigotto (1996, p. 92), analisando a lógica do mercado na sociedade capitalista, mostra que:

---

<sup>14</sup> REBECCHI, E. O Sujeito Frente à Inovação Tecnológica

<sup>15</sup> HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo – Loyola, 1992. O Fordismo, p.123.

<sup>16</sup> HOBBSAWM, H. A Ideologia da Sociedade Industrial, p.76.

<sup>17</sup> MACHADO, L.R. de S. Pedagogia Fabril e Qualificação do Trabalho: Mediações Educativas e Realinhamento Produtivo.

A *formação* se refere normalmente ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; *qualificação* está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta; e, por fim, a *competência* explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados (grifo nosso).

Esta última instância— a da competência— representa uma dimensão adaptativa, pois toma uma direção de acomodação frente à realidade que se apresenta, é restrita e reducionista do ponto de vista da formação, pois caminha em direção aos resultados. Esta, conforme Frigotto (p. 91), “explicita-se, fundamentalmente hoje, pelo ideário da reestruturação produtiva do processo de globalização excludente [...], e da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima”.

Ao trabalhar “competências”, entende-se que a escola deixa de cumprir sua função transmissora de saberes, de conteúdos significativos acumulados historicamente, para se dedicar à preparação de indivíduos que atendem a um processo de adaptação às condições da sociedade, cujas relações sociais vão de encontro a processos alienados e alienantes, interferindo de forma contrária à transformação dessa sociedade.

As competências explicitadas nos diferentes documentos do Banco Mundial, da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), etc., tem sido de uso constante em se tratando das práticas educativas de formação e profissionalização do educador, mas, numa perspectiva adaptativa e não de transformação. É essa perspectiva adaptativa que se deve questionar. Nesse enfoque, Silva (2004, p.14) destaca que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica traçaram como princípios ordenadores do currículo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Definidos e justificados pela pretensão de se promover uma adaptação da formação humana às exigências da sociedade tecnológica – a estética, a política e a ética adquirem, no interior das prescrições normativas, uma conotação instrumental e operacional.

Para o Ensino Médio, toda orientação curricular se institui sobre a noção de competência, ora requerida pelo mundo do trabalho, ora explicada de forma restrita como competência cognitiva constante nas reformas, vinda de discursos fragmentados que pouco contribuem nas práticas de formação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) empregam a noção de competência associada às exigências para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. Competências, nesse enfoque, representam: capacidade de autonomia, emprego do raciocínio lógico; criatividade; responsabilidade e compromisso; capacidade de estar constantemente informado e atualizado; capacidade de aprender permanentemente; facilidade de adaptar-se às mudanças; domínio de diferentes formas de comunicação, [...] (BRASIL, PCNEM, 1999).

Todos esses requisitos estão no contexto da formação para o trabalho. A noção de competência aparece como sendo capaz de comportar os sentidos e significados das mudanças a serem implementadas. São definidas, então, como “a capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida em termos de seu desempenho real” (OIT/CINTERFOR, 1997)<sup>18</sup>. Assim, Ferretti (1999, p.3), expressa o enfoque da educação profissional segundo a lógica da competência que tende a “sobrevalorizar o desenvolvimento de atributos individuais [...] calcados numa visão de subjetividade de cunho mais psicológico que social”.

Para responder a estas questões, reportam-se à crise estrutural taylorista/fordista a partir da década de 1960, quando o capital desenvolveu uma reestruturação do sistema produtivo, com base em formas flexíveis de produção, tendo como recurso inovador as novas tecnologias, bem como novas formas de gestão do trabalho e, conseqüentemente, da produção. Nesse contexto, surgem então exigências com relação à formação do trabalhador, exigências estas relativas aos saberes necessários para atender à nova demanda do capital. É nesse enfoque que advém o

---

<sup>18</sup> OIT/CINTERFOR – Organização Internacional do Trabalho / Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional.

“modelo das competências”, com a preocupação de se desenvolver “atributos, atitudes e habilidades” importantes para o desempenho profissional, tendo em vista a produtividade.

Cabe ressaltar que esses atributos, atitudes e habilidades não são novos, apenas atendem uma sociedade que vive um outro momento, em que a complexidade de uma compreensão histórica está aquém da maioria dos sujeitos também históricos, mas, que não consegue perceber que também são agentes de transformação, pela não oportunidade de participar efetivamente dos processos de construção desta história.

Para aprofundar-se um pouco mais nesse raciocínio, busca-se pensar o comportamento humano em Marcuse (1941, p. 102), o qual descreve que este “é equipado com a racionalidade do processo da máquina e esta racionalidade tem um conteúdo social definido”. Continua o autor afirmando que:

O processo da máquina opera de acordo com as leis da produção de massa. A eficácia (expediency) em termos de razão tecnológica e ao mesmo tempo eficácia em termos de eficiência (efficiency) lucrativa, e racionalização é ao mesmo tempo padronização monopolista e concentração (MARCUSE, 1941, p.102).

Para o autor, o indivíduo “perde a habilidade de abstrair de forma especial em que a racionalização se cumpre, e perde a fé em suas potencialidades não realizadas”, pois, à medida que não utiliza a racionalidade que lhe é inerente fica sujeito à alienação, assim, aquilo que poderia ser algo transformador no processo de produção, passa a ser algo somente reprodutor neste processo. Essa racionalidade então vai garantir a adaptação e não a emancipação concebida e tão bem discutida por Theodor Adorno (1995) na obra “*Educação e Emancipação*”.

O modelo das competências e da ideologia da empregabilidade foi instaurado de



forma bastante contundente no mundo e no Brasil por intermédio das ações políticas das agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho/ Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional (OIT/CINTERFOR), etc. Especificamente na realidade brasileira, os condutores das reformas foram o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Programa Nacional de Formação Profissional do Ministério do Trabalho (PLANFOR), que pressupõem a qualificação como treinamento profissional, direcionado para o domínio de competências de forma a garantir a empregabilidade. O que está presente é a qualificação numa perspectiva neoliberal que visa a demanda capitalista, que não considera a formação omnilateral do ser humano.

A pedagogia da competência, em sua dimensão sócio-econômica, para Ramos (2001, p.237), retrata bem todas essas questões sociais a partir das relações de trabalho e produção, pois, “à medida que as relações sociais de produção foram se pautando pelos padrões tayloristas/fordistas, a integração social promovida pelos processos educativos institucionalizados passou a incluir o aprendizado de conteúdos científicos e culturais estruturantes das ocupações e profissões”. No contexto da produção Bonamino e Martinez (2002, p. 397) destacam que, atualmente, está colocada a necessidade de competências superiores:

A identidade existente entre as competências entendidas como necessárias ao desenvolvimento humano e as competências necessárias à esfera da produção, agora organizada segundo o modelo pós-fordista, é também uma das razões que justifica o hibridismo dos discursos curriculares. Como a esfera da produção passa a exigir competências superiores, associadas ao pensamento abstrato, à realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, a formação não pode se limitar a competências restritas ou aos desempenhos previstos nos antigos objetivos comportamentais.

Para as autoras, os princípios do construtivismo e da perspectiva crítica são

associados aos princípios eficientistas e a princípios do progressivismo como forma de projetar a formação de competências mais complexas, mas ainda assim marcadas pela formação de desempenhos. Hoje, a preocupação é com a formação para a auto-realização e mobilização de conhecimentos solicitados para o mercado de trabalho.

Se mencionar-se o aspecto “**Educação**”, o que demonstra a competência é o fazer pedagógico que envolve um conhecimento teórico-metodológico que subsidia a prática, que conduz a um saber fazer bem. Para isso, devem-se considerar os campos importantes nesse fazer pedagógico que se iniciam com o “planejar”. Planejar para que se tenha um rumo a ser seguido, mas, com clareza do que se pretende seguir, para qual fim se destina o processo de ensinar, sabendo direcionar o como fazer e avaliar sempre para mudar, se necessário, os rumos tomados.

É preciso diferenciar os conceitos de “competência” e “conhecimento”, articulando-os dialeticamente na relação do conceito de *práxis*: a teoria e a ação. Kuenzer (2003, p.9), partindo do referencial teórico-metodológico baseado no materialismo histórico para explicar as relações sociais e nelas as relações de trabalho, explicita que “no conceito de *práxis* inclui-se, portanto, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva, ambas confluindo para os fazeres humanos, sem o que não materializam, e não transformam”. A partir desta concepção, acrescenta: “há que aprofundar a compreensão das dimensões constituintes da *práxis*, e suas relações: a teoria, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, e como podem ser desenvolvidas através dos processos de formação humana” (idem, p.9).

Num mundo globalizado, tem-se cada vez mais influência externa que demanda conhecimentos que atendam as necessidades do capital; os cursos de formação profissional, que estão sendo viabilizados com esse propósito, nem sempre consideram o humano e a transformação da sociedade, mas sim, a reprodução do sistema, onde a ênfase está no individualismo, na acomodação do homem e não na

perspectiva de confrontar as injustiças, as desigualdades e lutar para melhores condições de trabalho e de vida.

Pensa-se que diante da complexidade em que estão envolvidas as novas tecnologias, tem-se um conhecimento materializado nas máquinas que demandam capacidades cognitivas complexas, principalmente, aquelas relacionadas ao domínio de diferentes linguagens bem como ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, perspectiva outrora centrada no tecnicismo de Skinner, presente no Brasil na década de 70. Assim, Kuenzer (2002, p.4) enfatiza que:

Há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no âmbito 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.

Diante da complexidade das mudanças, faz-se necessária a incorporação de capacidades cognoscitivas, de conhecimentos, de saberes necessários ao enfrentamento das situações complexas do mundo, nas quais o sujeito vive e experiencia, aumentando as informações que, articuladas às já existentes, formam novos conceitos que levarão a uma compreensão maior sobre a realidade, podendo então transformá-la.

Em se tratando das questões discutidas por Kuenzer, percebe-se a nova dimensão que tomou o conceito de competência. Portanto, busca-se compreender seu significado tendo em vista as relações de trabalho e de produção para também se chegar ao campo da educação e investigar como se dá a formação do professor nesse contexto de competências.

Considerando o pensamento dos autores mencionados neste capítulo, no que tange às competências e suas representações anteriores, percebe-se que em Kuenzer

encontra-se maior clareza e aprofundamento à medida que a mesma estuda as relações de trabalho na indústria. Posiciona-se diante do conceito de competência atribuído por Perrenoud, argumentando que o autor “não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência laboral, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam, de conhecimento teórico” ( KUENZER, 2002, p.5).

Perrenoud (1999, p.7) destaca que a escola está diante de um verdadeiro dilema: para construir competências, esta precisa de tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo. Kuenzer (2002, p. 11) diz, portanto, que o autor não questiona se o tempo de permanência na escola ou mesmo se o espaço da escola permite esta articulação. À escola, afirma a autora, “cabe ensinar a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio de categorias de método e de conteúdo que inspirem e se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento” (idem, p.5).

Faz-se necessário resgatar a verdadeira função da escola que é trabalhar os conhecimentos históricos, numa perspectiva crítica, que visa considerar em primeiro lugar a formação humana, tornando evidente a questão levantada por Hobsbawm<sup>19</sup> (1992), de que os socialistas estão para lembrar que “em primeiro lugar vêm às pessoas e não a produção”, não podendo estas serem sacrificadas em nome da reestruturação produtiva sob a lógica da globalização excludente, nem tampouco pelo ideologismo neoliberal que sustenta essa lógica.

É pensado que ainda há muito por se fazer em se tratando da formação, haja vista que esta passa por processos políticos e reformas administrativas que atribuem à escola a responsabilidade de desenvolver competências. Cabe, portanto, às escolas segundo Kuenzer (2002, p.11),

---

<sup>19</sup> Hobsbawm, E. Adeus a tudo aquilo. In: Blackburn, R., *Depois da queda*. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam o aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulando, mas não reduzindo, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Para Kuenzer, e também para a autora do presente texto, fica transparente a idéia de que “atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, do trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade com particular prejuízo para os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2002, p.11).

Concluindo esta parte do trabalho, entende-se que os conceitos de, aptidão, capacidade, habilidade, desempenho, objetivos, saberes e conhecimento, qualificação e competências, foram, em alguma medida, explicitados no sentido de colocar-nos numa reflexão constante sobre os processos, movimentos, discursos e contextos que poderão levar a um novo posicionamento diante dos problemas colocados nas relações sociais presentes nos diversos campos da sociedade como um todo e, de modo especial, no processo de formação docente.

Adentrar-se-á no capítulo dois fazendo uma análise das instâncias, documentos e estudos de autores que pesquisam e se preocupam com as reformas decorrentes de políticas desestabilizadoras de uma formação, que se acredita para a transformação social, política e cultural, tendo em vista o acesso da população a uma educação de qualidade, bem como da participação efetiva da cidadania como um direito de todos. Analisar-se-á como está sendo vista e pensada a formação de professores dentro da lógica baseada em competências, a qual traz um reducionismo do ponto de vista dos saberes e conhecimentos científicos.

## CAPÍTULO II

### 2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

A investigação que se está realizando, tendo o trabalho como categoria de análise, aponta para as mudanças que se operam e se processam nas competências e habilidades tanto nas relações de produção quanto no setor educacional.

Para se entender melhor essa questão, far-se-á uma breve retrospectiva histórica do processo de produção capitalista para se compreender como as formas de trabalho foram sendo alteradas no decorrer do tempo e no que isso implicou para as mudanças nas capacidades e habilidades do trabalhador, bem como a influência exercida por essas transformações sobre a educação.

#### 2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA: mudanças nas capacidades e habilidades do trabalhador.

No início do processo manufatureiro (século XVI e meados do século XVII), a produção se desenvolvia em uma mesma oficina, num mesmo ambiente de trabalho. Todos os artífices fabricavam um único objeto desde sua concepção até seu acabamento final, ou seja, havia um domínio de capacidades, de competências que levavam o trabalhador a um conhecimento total do objeto fabricado. Este processo passou, gradativamente, para a cooperação simples e desta para a cooperação que vai se transformando num sistema que divide os ofícios, que especifica as funções; é a cooperação complexa, adentrando o campo do trabalho e modificando suas relações. Tem-se, dessa forma, alteração nas competências e habilidades do trabalhador que, de um domínio do processo por inteiro, passa a executar tarefas iguais às de seus companheiros na cooperação simples e, posteriormente, tarefas

diversificadas, na cooperação complexa. Nesse período, existia um trabalhador preocupado em contribuir com os colegas na produção. Antes desse processo, o artesão produzia e comercializava sua mercadoria. Na manufatura, por intermédio da divisão do trabalho, quem comercializava era o dono do espaço físico, aquele que possuía os instrumentos de trabalho. Desta maneira, o trabalhador foi sofrendo alterações nas suas capacidades; já não possuía mais o domínio total sobre seu objeto de trabalho; sua visão de sociedade também estreitou-se; conseqüentemente, foi perdendo o conhecimento sobre como funcionava o setor econômico desta sociedade; foi se distanciando das relações de comércio, distanciamento que levou à alienação do trabalhador. Para Marx (1984, p. 407), o que caracteriza a divisão manufatureira do trabalho é:

Não produzir o trabalhador parcial nenhuma mercadoria. Só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias. A divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho, a conexão, dentro da manufatura, dos trabalhos parciais se realiza através da venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista que as emprega como força de trabalho coletiva.

À medida que foram divididos os ofícios, foram divididos também os trabalhadores pelas suas habilidades e destrezas; dessa forma, perdeu-se a multilateralidade, no sentido do conhecimento geral. Assim, diz Marx (1984, p. 401), “[...] depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação”.

Nas três últimas décadas do século XVIII, deu-se início ao processo de industrialização, com a passagem da manufatura para a maquinaria. Nesse momento, a especialização das ferramentas, no final da manufatura, preparava o início da indústria. Houve, então, o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas e habilidades motoras, diferentes daquelas do simples manuseio, próprio da manufatura.

Com a introdução da maquinaria e a simplificação do trabalho, o homem foi gradativamente perdendo o domínio não só físico e psíquico, mas, o cognitivo, no que diz respeito às relações sociais. Sua subjetividade foi colocada de lado, pois, o que importava era “o fazer” relativo ao “cumprir a tarefa”; não havia necessidade de pensar, refletir, pois, estes condicionantes pertenciam àqueles que concebiam o objeto de trabalho. A indústria moderna nasceu com a primeira revolução industrial, acolheu as massas trabalhadoras que migravam do campo para as cidades; e os suportes para essa mudança foram novos valores: de tempo, espaço, felicidade, de futuro. A escola implantada nesse período enaltecia o nacionalismo devido à força impulsionadora das mudanças político-territoriais que demandavam novo sistema de valores para o mercado.

Nas três últimas décadas dos séculos XIX e início do século XX aconteceram grandes mudanças tecnológicas. Como o trabalho é nossa categoria histórica de análise, busca-se entender quais novas transformações produtivas se processaram no mundo do trabalho e que decorrências sociais surgiram a partir dessas transformações, verificando em que essas transformações influenciaram no desenvolvimento das competências e habilidades do trabalhador. Esse período foi marcado pela segunda revolução industrial, quando duas grandes influências determinavam a forma de trabalho: o taylorismo e o fordismo. O primeiro consistiu na técnica de gerenciamento e controle. O segundo definiu-se pela produção e consumo em massa.

Coriat (1985) discute a organização científica do trabalho como método de produção e dominação do capital sobre o trabalho para reorganizar a produção e controlar o capital sobre o processo produtivo, ou seja, sobre o trabalho. Este autor trata da expropriação do saber operário, da uniformização do ritmo, dos gestos, do tempo, do produto. Dessa forma, a divisão do trabalho altera a força produtiva e, por conseguinte, a força política. Foi Taylor<sup>20</sup> quem fez um estudo minucioso para que

---

<sup>20</sup>Taylor, F.W; (1972), Principles of Scientific Management, Greenwood Press Publishers, wesport, Connecticut.



todos pudessem produzir no mesmo ritmo; não considerou como parâmetro o tempo mediano para poupar o homem, nivelou por cima, pelo máximo, numa condição que sacrificava o trabalhador. Coriat (1985, p. 87) destaca que o papel de Taylor consistiu em:

Tentar obter dos operários – através da repressão e da recompensa – o máximo de iniciativas com o fim de realizar a mais alta produção possível. De entre todos os "estimulantes" possíveis o salário é, bem entendido, o melhor. É por isto que o âmago do "melhor antigo sistema" (expressão pela qual Taylor designa os métodos mais aperfeiçoados de direção das oficinas antes dele) consiste na utilização de modos de remuneração o mais sofisticado possível (o salário à peça sob as suas diferentes variantes com ou sem prêmios, individuais ou coletivos) garantindo a remuneração a mais possível diferenciada conforme o volume de produção obtido por cada operário.

Nesse enfoque, tem-se a perspectiva tecnicista: estímulo/reforço, o prêmio que recompensava o trabalhador que possuía o melhor tempo de produção. A premiação entende-se, estimulava a produção, o individualismo, preparava a competição, essa era a meta do capital. O pouco conhecimento que ainda estava sob o controle do trabalhador teria que passar para o controle do capital, ou seja, o trabalhador deveria estar submisso ao processo de produção. Dividindo o trabalho em partes menores, dividia-se cada vez mais o conhecimento, separando cada vez mais os operários. É no processo de produção taylorista/fordista que a separação entre o trabalho manual e mental se acentuou; assim, quem concebia o objeto trabalhava num espaço físico elevado, superior ao dos operários.

Portanto, o mais duro golpe da sociedade capitalista foi a separação entre concepção e execução representando o fundamento do Taylorismo. O reflexo dessa divisão do trabalho teve repercussão na educação, quando as disciplinas, juntamente com a concepção positivista de ciência, foram divididas, rompendo a indissociabilidade entre teoria e prática.

Desta forma, os que só executavam tinham o trabalho mais dividido, mais

comensurado; os instrumentos de trabalho foram desenvolvidos e regulados pelo lado da direção, explicado por Coriat na obra: “O Taylorismo e a Expropriação do Saber Operário” (1985), quando evidencia que o conhecimento ficou corroído, necessitando os trabalhadores passar por treinamento/adestramento/reciclagem. Transpondo essa qualificação para o ensino, sabe-se que este passou também por um processo equivalente, através da tecnologia educacional, que é uma maneira de adaptar o indivíduo às novas formas de regulação postas pela sociedade. Assim, a pessoa se forma ou se (de)forma, dependendo de como se dá o processo de trabalho ou de formação. Para Marx (1984, p. 484),

A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada, conforme já vimos, na grande indústria fundamentada na maquinaria. A habilidade especializada e restrita do trabalhador individual, despojado, que lida com a máquina, desaparece como uma quantidade infinitesimal diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho social, incorporadas ao sistema de máquinas e formando com ele o poder de patrão.

À medida que a indústria foi evoluindo tecnologicamente, nos Estados Unidos, Henry Ford em 1903, fundou uma indústria de motores, antes da Primeira Guerra Mundial, introduzindo a linha de montagem (esteira rolante), alterando novamente o tempo e o espaço do trabalhador e suas habilidades, favorecendo mais uma vez ao capital.

Desta forma, na indústria, o sistema de linha de montagem elevava muito o ritmo de trabalho das máquinas. Devido a esse fator, diminuiu-se a jornada de trabalho; todavia, não representou essa redução uma conquista dos sindicatos existentes, mas, uma estratégia para que o trabalhador diminuísse o tempo sujeito a acidentes com as máquinas. No operário, essa percepção tornou-se estreita, seletiva, e, com a diminuição da jornada de trabalho, o trabalhador acabou se submetendo, pois, no seu limite de pensamento, acreditava ser esta um ganho; todavia, o trabalho não deixava de ser embrutecedor, não formava habilidades nem competências para o trabalhador.

A produção em série aconteceu com a divisão do trabalho em pequenas parcelas. A partir das grandes máquinas substituídas por pequenas, o homem se mecanizou e se especializou, porém, foi proibido de pensar a partir das esteiras; o tempo que o trabalhador gastava para ir até os vagonetes buscar as peças que faltavam, era o tempo para a conversa com o colega. Com o trabalho morto (máquina), esse tempo deixou de existir, havendo alterações no relacionamento entre as pessoas, pois, já não era uma relação homem/homem, mas, uma relação homem/máquina.

Houve dois principais impedimentos à disseminação do fordismo nos anos entre-guerras. Sobre esses impedimentos Harvey (1992, p. 123-124) destaca:

Para começar, o estado das relações de classe no mundo capitalista dificilmente era propício à fácil aceitação de um sistema de produção que se apoiava tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente rotinizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo. Ford usava quase exclusivamente a mão de obra imigrante no sistema de produção, mas os imigrantes aprenderam e os trabalhadores americanos eram hostis. [...] A segunda barreira importante a ser enfrentada estava nos modos e mecanismos de intervenção estatal [...] foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado.

O segundo impedimento que se enfrentou naquele período foi a intervenção estatal, ou seja, o Estado intervinha para manter a ordem, empreendendo na saúde e em outros setores. É nesse período, que é instalado o Estado de Bem Estar Social ou Estado Keynesiano.

A tecnologia da linha de montagem para produção em massa, implantada em muitos pontos dos EUA, tinha um desenvolvimento muito fraco na Europa, antes da metade dos anos de 1930. A Europa era resistente, pois se mantinha conservadora da indústria artesanal de alta habilidade. Somente a partir dos anos de 1950 do século XX, foi disseminado o fordismo na Europa.

A característica social desse período é a linha de montagem, que cada vez mais causava expropriação em massa do conhecimento; e a falta de conhecimento levava à submissão, à acomodação frente à realidade, ao estreitamento do pensar. Com a expansão dos recursos tecnológicos, o trabalhador foi perdendo seu espaço de trabalho, sendo este substituído pela máquina.

Ao término da Segunda Guerra Mundial, o fordismo consegue uma maturidade enquanto regime de acumulação de capital, atingindo a supremacia e dominando o mundo com seu poder ideológico, ocasionando assim, grande exclusão social, apesar da ascensão de indústrias baseadas em tecnologias cujas necessidades foram de relevância no período entre-guerras. Harvey (1992, p.132), ao tratar da distância entre trabalho e privilégios, destaca que, “as desigualdades resultantes produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos – movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado”.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), houve repúdio à ortodoxia do trabalho fracionário, fragmentado e repetitivo. Muitos operários da indústria bélica, em função das encomendas rápidas foram compelidos a fazer mais de uma tarefa; e, devido às necessidades prementes, as indústrias tiveram que contratar funcionários com mais de uma especialização, e, a partir dessa experiência, pode-se constatar que, executando mais de uma tarefa, o trabalho era feito com “maior dedicação” e “satisfação”, fazendo revigorar o trabalho que outrora fora dividido em parcelas, num processo de reintegração.

O sistema escolar da segunda revolução industrial significou, além da continuidade do processo já implantado na primeira revolução industrial, que era alfabetizar as massas, uma extensão desse ensino até o nível médio, bem como, a criação de escolas técnicas.

As alterações no modo de produção foram, gradativamente, exigindo um trabalhador com novas habilidades e competências. Estas se formariam no próprio trabalho. Todavia, fazia-se necessária uma nova escola, que preparasse intelectualmente os jovens para esse novo mundo do trabalho, cada vez mais tecnológico. A escola como uma expressão das novas necessidades sociais, deveria preparar o futuro cidadão, se não com as competências e habilidades exigidas pela nova forma de trabalho, ao menos com o espírito predisposto a adequar-se a este novo modo de produção que emergia.

Como a linha de montagem, mais do que conceber o objeto de trabalho requeria, por parte do operário, o puro fazer sem o correspondente pensar, a escola deveria formar para a obediência, a submissão, a reprodução sem questionamento.

Para isso, todos os alunos, futuros trabalhadores, deveriam ter o mesmo material, com os mesmos conteúdos, que deveriam decorar, sem pensar muito para devolvê-los ou reproduzi-los, “*ipsis litteris*”, nas avaliações. Foi uma época de valorização dos diplomas, da especialização da mão de obra e de cursos técnicos específicos para executar uma tarefa ou função.

A escola pública nascia desta forma, como uma expressão dependente e uma instituição a serviço do capital, preparando os jovens para a esteira da reprodução intelectual e laboral. A partir dos saberes propiciados pela esteira mental, estava pronto o indivíduo para a aquisição das competências e habilidades necessárias para as novas formas de trabalho, que exigiam mentes e mãos uniformizadas, adequadas à produção em série. Nasceu no início da idade moderna como uma necessidade e resposta à incipiente revolução industrial. Surge ao mesmo tempo com os propósitos da Revolução Francesa que apregoava o direito à igualdade, à liberdade e a fraternidade.

O professor, nesse período, gozava de um elevado *status* social, possuindo

profunda consideração da sociedade; era um homem letrado, formado nos clássicos, que conhecia a educação para seu tempo; a disciplina era extremamente rígida com aulas baseadas na leitura, no trabalho hermenêutico, de entendimento e interpretação dos clássicos. A educação era feita nas instituições religiosas e de caridade. Era uma educação que introduzia o sujeito no mundo da filosofia. Quem possuía mais condições, os burgueses emergentes, contratavam professores para ensinarem seus filhos em casa.

Na escola do século XX, o que estava evidenciado era a aplicabilidade do saber, a razão pragmática. Havia a preocupação com o vestibular e, conseqüentemente, com o que a universidade ia oferecer para o mercado de trabalho. Tanto as universidades quanto a escola média possuíam um caráter utilitarista, ou seja, a idéia era de que se aprenderia uma profissão. No fordismo, os cursos profissionalizantes eram os preferidos. Não se desenvolviam as capacidades de raciocínio lógico, a criticidade e a criatividade.

Essa educação foi gradativamente sendo questionada pela ordem capitalista tanto em seu conteúdo como na sua forma de promover a igualdade, pois, a forma erudita já não correspondia às necessidades capitalistas. Concomitantemente ao movimento da escola pública na Europa e do movimento reivindicatório e político nos EUA, ficou evidente que a educação dominante na Europa já não servia. Surge aí a Escola Nova, da qual um dos mentores foi o americano Dewey (1979), cujo pressuposto era que a sociedade só seria democrática se todos os membros participassem do bem comum em termos de igualdade, que tornassem interessados e mentalmente habilitados a realizar mudanças sociais, sem provocar confusão e desordem.

A Escola Nova resulta da necessidade de reformar a fundo a escola tradicional, predominantemente passiva, dogmática, conservadora e elitista, em escola nova, radicalmente ativa ou crítico-experimental, progressiva e social-democrática. Os fundamentos da Escola Nova eram o respeito à liberdade, à promoção da igualdade

e a garantia do espaço para o sujeito quando o trabalho o negava, num momento em que o trabalho era redividido e o homem padronizado. Essa escola nasce para garantir a individualidade intelectual, com o cronômetro e a corrida contra o tempo e o espaço e com o propósito de estabelecer a liberdade de atividade para cada criança e para cada sujeito, partindo do seu ritmo, no seu tempo, para que esta crescesse como sujeito individual.

A Terceira Revolução Industrial foi também conhecida como revolução técnico-científica. Nos anos de 1960 aconteceram os sinais mais intensos de uma grande transformação no conteúdo e forma do trabalho. A revolução técnico-científica surgiu com a característica de descentralizar, desmassificar e fragmentar, enfatizando a autonomia dos trabalhadores, perspectiva que a diferencia da segunda revolução industrial que padronizava e massificava, agora, tem-se a produção flexível e o *just-in-time*. Analisando essa questão, Visentini (1995, s.d.), aponta que.

No lugar da centralização, a terceirização e a descentralização. No lugar da padronização e do consumo em massa estandardizado, temos o crescimento da personalização, da produção à *la carte*. No lugar do desperdício de recursos e matérias primas, temos agora uma preocupação com o controle de qualidade e com a fabricação somente do que for necessário.

Esse período marcou o nascimento da educação tecnicista no Brasil. Uma educação centrada no comportamento; houve necessidade, portanto, de que fossem revistos os currículos e a administração da escola; isso denota um caráter menos pedagógico e mais burocrático. Uma outra questão consistiu em tirar dos currículos as disciplinas que formavam para a consciência crítica. A Filosofia, a Sociologia, bem como outras disciplinas das áreas humanas, foram varridas dos currículos quando foram introduzidas disciplinas de caráter mais técnico, com maior carga horária, como a matemática, a Física e a Química.

O desenvolvimento do caráter tecnicista no Brasil teve influências internacionais

mediante a importação de abordagens metodológicas pragmáticas do exterior, gerando novas propostas educacionais, as quais são citadas por Kawamura (1990 p.36): “enfoque sistêmico, tecnologias de ensino, operacionalização de objetivos, instrução programada, máquinas de ensinar, telensino, educação via satélite, microensino, dentre outras”.

No Brasil, a educação tecnicista começou a vigorar na década de 1970, quando a Lei 5.692/71 foi decretada. É o período em que os professores foram obrigados a fazer cursos ofertados pelas Secretarias de Educação, sendo estes repassados através das “reciclagens”. Na educação tecnicista, o professor não precisava, necessariamente, dominar o conteúdo por inteiro, bastando dar conta das partes. O que se observa, segundo Kawamura (1990, p.39), é “uma compartimentalização do conteúdo, previamente estabelecida por instâncias superiores na hierarquia administrativa da educação, ministradas aos alunos com o objetivo precípua de ‘passar a matéria’ [...]”.

Em consequência dessa concepção de ensino, as propostas surgidas nesse período e da demonstração do caráter econômico da educação a partir desse princípio, consolida-se uma tendência forte de substituição da formação humana pelo propósito de formar o produtor, o consumidor, a mão-de-obra, pois, desta forma, estar-se-ia alcançando o nível tecnológico dos países mais avançados. Para isso, havia o entendimento de que a população, para ser eficiente e atingir patamares mais avançados, necessitaria ser reciclada.

As “**reciclagens**” representavam uma forma de qualificação para o professor que atuava na perspectiva do desempenho, ainda presente nos currículos e programas de ensino, herança das duas décadas anteriores. Por intermédio das reciclagens, pressupunham os organizadores desse processo, haveria mudanças mais rápidas nas funções exercidas, em função do desenvolvimento da tecnologia. Portanto, havia mudanças no comportamento do homem, característica demandada num período histórico, situado, que atendia as necessidades daquele momento, ou seja,



como no início da indústria, qualificava para garantir a permanência no posto de trabalho, na educação, para atender a demanda que se preparava para o mercado de trabalho. Formava técnicos qualificados para exercer uma função específica.

Analisando as alterações ocorridas no processo de aperfeiçoamento do professor, Kawamura (1990) explicita que “em atenção às necessidades de reciclagem vem às propostas da ideologia da Educação Permanente”. Esta vem objetivando reciclar fora do ambiente escolar, e a finalidade, então, é conduzir os sujeitos a uma adaptação às novas exigências do mundo do trabalho e da produção. O propósito não estava em desenvolver o aspecto humano das pessoas, mas em acomodar interesses da classe dominante.

No espaço social criado por todas as oscilações e incertezas do conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político das décadas de 1970 e 1980, as experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começaram a tomar nova forma.

Do ponto de vista tecnológico, houve avanços na indústria à medida que os sistemas de montagem passaram a ser feitos por braços mecânicos, isto é, com a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, e isso trouxe vantagens ao capital. O sistema de controle não era mais feito por um supervisor, mas via computador, que favorecia o trabalho abstrato e invisível.

A relação passou a ser homem/máquina, regulada por um controle que se intensificou, que não garante privacidade no uso de senha. A micro-eletrônica está na base da automação flexível, assim como a mecânica está na base da automação rígida. A acumulação flexível,

Parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em

oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 1992, p. 141).

Na produção flexível é preciso desenvolver outras habilidades, resolver problemas com rapidez. O que importa é comunicar a idéia por mensagens computadorizadas. Cabe então perguntar, será que estamos formando homens mais instruídos do que no taylorismo/fordismo?

Ao refletir-se nas habilidades que o trabalhador deveria ter para acionar uma máquina, chegar-se-á à conclusão de que a resposta seria “não”, em função de que essas habilidades eram puramente mecânicas; não são habilidades que instruem, que conduzem à reflexão crítica, ou que proporcionam a comunicação entre as pessoas que partilham do mesmo ambiente de trabalho. O tempo, o ritmo e a atenção estão voltados para o “fazer”.

O homem tornou-se mais submisso, com medo de não subsistir, de ficar de fora. Tratando-se do professor, seu poder aquisitivo caiu muito, devido ao pouco poder de barganha que já não sustenta mais os movimentos e as lutas. A automação flexível teve outras conseqüências: aumento da competição entre os homens, promoção do individualismo, do egoísmo (cada um só se preocupa consigo mesmo, esquecendo-se do outro); os que estão no centro constituem um grupo pequeno, que diminui a cada dia. A maioria vive em empregos parciais, trabalham com prestação de serviços, ou são subempregados.

Surge a acumulação flexível apoiando-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo; ocasionando mudanças político-econômicas profundas com conseqüências sociais, que implicam alterações na educação com a informatização das máquinas. A atenção estava em desenvolver habilidades e capacidades que atendessem a uma demanda diversificada, ou seja, todos

precisavam consumir; era necessária uma variedade grande, para todos os gostos e níveis sócio-econômicos.

Na década de 1980 – 1990, o FMI (Fundo Monetário Internacional) exerceu uma influência negativa muito grande no processo de industrialização (produção flexível), sucateando, desestabilizando, provocando a falência de pequenas empresas, ameaçando também, de certa forma, corporações mais poderosas. O processo de acumulação flexível acelerou o ritmo de inovação do produto, estimulando cada vez mais o consumo e a competição, por meio de produtos com pequenas alterações, principalmente no tocante à estética que celebra a diferença, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. Dá-se ênfase ao âmbito da beleza física, produzida, mas que rende muito financeiramente.

A organização mais coesa e a centralização implosiva do capital foram alcançadas por dois desenvolvimentos paralelos de maior importância. Por esse motivo foi possível movimentar o capital financeiro com maior facilidade; as transações migraram de um país para outro, com completa reorganização do sistema financeiro global. Segundo Harvey (1992, p.152), “é a emergência de poderes imensamente ampliados de coordenação financeira”. Este foi denominado o segundo desenvolvimento da organização e centralização implosiva do capital. O primeiro referia-se às informações que foram bastante alargadas, aliadas à capacidade de análise instantânea de dados atendendo interesses corporativos do mercado.

A propaganda na automação flexível estimula e garante a qualidade dos produtos para o consumo, enquanto na automação rígida não havia necessidade de selos de garantia, pois já existia o compromisso com a qualidade dos produtos, que eram mais resistentes, ou seja, tinham maior durabilidade. Assim, na automação flexível, o consumidor acredita que o que está na mídia é bom. É uma estratégia de *marketing*. A educação também passa por esse processo, por isso fala-se em qualidade total no ensino, a qual ainda representa uma utopia. Harvey (1992, p.160) constata que, para começar, “o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero,

o fugaz e contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo”. E, em consequência desse movimento, as ações coletivas foram se tornando cada vez mais difíceis, despertando o individualismo exacerbado, que passou a ser uma condição necessária num período de transição entre o fordismo e o sistema flexível de produção.

Após essa breve retomada histórica de fatos e concepções decorrentes no âmbito do trabalho e o posicionamento da escola nas três revoluções industriais, tratar-se-á, agora, das questões educacionais subjacentes ao processo de construção social, tendo em vista a formação docente num contexto que tornou o ensino também muito flexível, quando este perde sua especificidade confundindo-se com os sistemas de produção que estão para o mercado, e não para a formação humana do sujeito.

## 2.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como decorrência da nova forma de trabalho, buscar-se-á explicitar algumas das alterações educacionais, ou seja, as regulamentações na área do legislativo, principalmente no período de 1999 a 2001, que veiculam todas as mudanças sociais que estão sendo implementadas, tendo em vista a qualidade na educação e os cursos de formação de professores. É nesse sentido que, de acordo com os documentos produzidos para orientação da reforma curricular, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competência vem colocado como nuclear na organização curricular, como sendo um “novo” paradigma educacional.

Os documentos que tratam das reformas para a formação de professores trazem a competência como sendo “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais, os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, RFP,1999, p.61). O conceito de competências no âmbito do currículo para formação de

professores está focalizado nas diretrizes. Dessa forma, é preciso desconstruir a estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente, visto que o conceito de competência não é “novo”, estando este recontextualizado, transparecendo uma estreita relação entre educação e mercado.

Na última década, portanto, a chamada “Década da Educação”, acompanha-se uma série muito grande de reformas, dentre as quais a reforma curricular para a formação de professores, tanto no âmbito do Ensino Médio como no Ensino Superior. As reformas, com intervenção governamental, também acompanharam outros momentos históricos. Dias e Lopes (2003, p.1156) enfatizam que:

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 centralizados nos resultados [...] mantêm-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.

Analisando as colocações de Dias e Lopes (2003), percebe-se que, mesmo tendo passado décadas desde que se iniciou a Pedagogia baseada no desempenho, ainda se presencia, nas Instituições de Ensino, esse mecanismo que possui sua centralidade nos resultados. Nesse contexto, as últimas reformas vinculam as mudanças na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores, e a partir do currículo por competências objetiva-se o discurso para construção da qualidade na formação docente.

Freitas (2002) faz uma análise histórica da formação do educador a partir de autores que também se preocupam com essa questão como Freitas, L.C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle 1999, 2000; entre outros. Segundo ela, entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE),

Fórum de Diretores (FORUMDIR), Associação Nacional de Profissionais da Educação (ANPED), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras, nos últimos dez anos, buscam, nesta história, identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e, em particular, a formação de professores, campos estes corroídos pelos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

Freitas (2002) analisa criticamente as políticas educativas que tratam dos cursos de formação de professores num modelo acrítico de formar “para” competências. Também discute sua preocupação na ênfase dada à individualização e responsabilização dos professores pela sua própria formação. Esta deixa de acontecer coletivamente para se dar individualmente. É o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, cada um se responsabiliza pela aquisição das competências exigidas para a eficiência de seu trabalho pedagógico, desresponsabilizando o Estado dessa função, haja vista que o que irá interessar é o desempenho, pois, é este que irá contribuir para as políticas de financiamento.

Já se mencionou, anteriormente, que a educação escolar é vista e entendida por muitos como sendo a responsável para resolver os problemas da sociedade, mas acredita-se que não tenha todo esse poder. De acordo com Bonamino e Martinez (2002, p. 395), porém, "na medida em que a educação é entendida como aquela capaz de produzir uma mudança de performance, esta deve desenvolver-se em um contexto situado". Dessa forma, o enfoque está em que a aprendizagem contextualizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) tem por finalidade que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo.

A partir dessa análise, entende-se que o significado da competência está voltado para o mundo do trabalho e da produção e que é preciso repensar a *práxis* pedagógica no propósito de “formar *por* ou *para* competências”, já que se pensa ser função da escola trabalhar com conhecimentos e saberes necessários a enfrentar as situações da vida, os conflitos, as incertezas, as dificuldades em todos os sentidos, de forma a buscar a superação dessas situações, sejam elas de qual ordem for. Pode-se dizer que, a partir de uma ação executada, mobilizam-se conhecimentos e saberes que passaram por um processo formalizador, constituindo, assim, as capacidades cognitivas, sócioafetivas e psicomotoras. Ao contrário dessa proposta, percebe-se que o que tem sido defendido para a definição do novo perfil profissional, pressupõe o individualismo e as competências como condição básica, atingindo não somente um grande número de estudantes, como também profissionais de variadas áreas, especialmente os professores.

A luta dos educadores, a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, para Freitas (2002, p.139),

Trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

O princípio tecnicista tem representado uma tendência muito forte nos sistemas de ensino, com raízes profundas e uma adesão político-pedagógica abrangente. No capítulo um, enfatiza-se a Pedagogia por Objetivos. Estes ainda são condicionados a uma frase que acompanha os processos de formação— “o aluno deverá ser capaz de...”; frase mecânica, com perspectiva no desempenho, nos resultados, e que agora vem sendo substituída pelas competências no âmbito escolar, bem como substitui conhecimentos e saberes adquiridos no processo de formação para a docência.

No âmbito da formação do educador, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente e até os dias de hoje, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) diz Freitas (2002, p.139-140), têm “papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendiam a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (grifos da autora).

Cabe mencionar, dentro dessa ótica, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) que trazem, em seu conteúdo, listagens de competências e habilidades expressando o eficientismo social, o qual foi debatido outrora pelas idéias progressivistas de Dewey. Na análise de Lopes (2002, p.393), “nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional ‘educar para a vida’-, está relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas”. Vive-se um “novo tecnicismo”, ou seja, foi colocada uma roupagem nova sobre a racionalidade técnica, que condiciona o sujeito a conhecer o que é específico, visando sempre atingir a eficiência do “fazer”.

Pela análise do conceito de contextualização, confirmam-se os verdadeiros ideais apregoados pelos órgãos internacionais de que “a educação para a vida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla”.

Não mais existe o mundo produtivo, exclusivamente em bases tayloristas e fordistas, que norteou a construção dos modelos da eficiência social. No entanto, permanece a idéia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo (LOPES, 2002, p. 396).

A educação para a vida, portanto, passa a ser uma utopia, que não se efetiva na



prática, e, os cursos para formação inicial de professores também seguem rumos opostos àquela formação pretendida, que pressupõe uma formação para a consciência crítica, favorecendo a emancipação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) sustentam a idéia de um professor com perfil equiparado àquele contido nas propostas baseadas em competências e desempenho nos Estados Unidos. Percebe-se que a reforma educacional propõe professores capazes de realizar pedagogicamente o seu trabalho conforme a lei. Sendo assim, torna-se padronizado esse perfil, facilitando um controle da ação docente. Esse controle está de acordo com as reformas conservadoras de caráter técnico vividas no período taylorista/fordista.

Dias e Lopes (2003, p. 1161) destacam que muitas pesquisas foram produzidas nos Estados Unidos tratando sobre a eficiência do professor, quando muitos empreendimentos foram feitos principalmente nas primeiras oito décadas do século XX. Esses empreendimentos representaram movimentos de formação baseados em competências, cujo principal objetivo era a formação do professor eficiente para atender às necessidades que estavam postas pela sociedade, não alterando nada em relação ao modelo contido na formação tecnicista. Seguindo esse raciocínio, temos então muito mais recuos do que avanços. Percebe-se que não há coerência nos encaminhamentos feitos de propostas que avancem para uma formação sólida, que priorize os conhecimentos e saberes contextualizados e que venha a ser reflexiva, corroborando para a realização das habilidades e capacidades cognitivas dos sujeitos.

Entende-se que a formação inicial, nessa perspectiva, é a primeira etapa do desenvolvimento profissional. Cabe ao professor, conforme análise das diretrizes curriculares, investir em sua formação, tendo em vista suas necessidades para uma atuação mais eficiente no processo educativo. Nesse enfoque, é responsabilizado o professor pela continuidade de sua “qualificação profissional”; não se considera sua

carga horária de trabalho, nem tampouco suas condições salariais para aperfeiçoamento.

Dias e Lopes (2003), posicionam-se na mesma perspectiva de Freitas (2002) quando se preocupam com a secundarização do conhecimento teórico e sua mediação. Trazem também a análise de que o conceito de competência representa uma recontextualização dos processos tradicionais, para atender à flexibilização do setor educacional e à avaliação permanente desses processos. Assim, os conteúdos e as disciplinas têm seu foco na constituição de um currículo “por” competências.

### 2.3 RESOLUÇÃO CNE/CP1: uma análise crítica

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 1 (CNE/CP1), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, está toda enfocada sob a perspectiva das competências, concebidas como nucleares na orientação do curso, pois, em praticamente todos os itens estão mencionadas as aquisições voltadas às competências.

O artigo 3º desta Resolução prevê que “a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico que considerem”:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso.
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;

- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III – a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Percebe-se que a competência é colocada como ponto-chave no processo de orientação do curso. Isso demonstra uma grande preocupação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual tem considerado relevante os estudos realizados no que diz respeito à formação de professores, porém, em boletim, a ANFOPE ( 2004, p.2), prescreve ao tratar das Resoluções CNE/CP1 e CP2, que é imprescindível que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) “suspendam o caráter de aplicação imediata das diferentes normatizações referentes a formação de professores”, de modo a:

1. rever Resoluções CNE/CES 01 e 02/2002 no que tange às concepções de formação e a lógica das competências que as orientam, manifestam principalmente nas determinações da carga horária e tempo de duração dos cursos – mínimo de 2800 horas e 3 anos; no espaço destinado aos estudos teóricos – do campo da educação e aos conteúdos científicos culturais; nas concepções e espaços destinados às práticas e aos estágios supervisionados de forma fragmentada;
2. e proceder a ampla discussão da Minuta de Resolução de março de 2004, atualmente em estudo no CNE através de Comissão Bicameral.

O artigo 3º da Resolução CNE/CP1 prevê os possíveis resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas: percebe-se que estas dar-se-ão por mérito, a partir do que se espera que o futuro profissional atinja. Não é mencionado o processo de construção do conhecimento teórico/prático, mas somente o que é esperado e apresentado no final de um percurso. Observa-se que esse artigo não altera a perspectiva da Pedagogia do Desempenho da década de 1970, a qual enfatizava os objetivos comportamentais como responsáveis na concretização da aprendizagem para o domínio.

No parágrafo 2º, do artigo 3º, incisos a e b, a Resolução explicita a importância quanto ao preparo do professor, enfatizando que este deve acontecer, no seu sentido prático, em lugar similar ao que vai atuar, para que haja consistência entre o que faz e o que se espera “dele”, bem como, evidencia o processo de interação com a realidade e demais indivíduos, importante na construção de conhecimentos, habilidades e valores. Nesse sentido, percebe-se uma discrepância entre o que diz a Resolução e a realidade. O que representa “lugar similar”? Embora as instituições tenham semelhanças, cada uma possui uma especificidade. O futuro professor pode já estar atuando, como pode demorar muito tempo entre o final da formação e o momento da atuação, como também, não é de sua escolha, muitas vezes, a instituição que lhe é destinada ao exercício de sua profissão.

O artigo 4º da mesma Resolução, no que se refere ao desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação, menciona que é fundamental que se busque considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional e que estas devem ser norteadoras tanto da proposta pedagógica, especialmente do currículo e da avaliação, quanto da organização e gestão da instituição formadora. Da mesma forma, a Resolução CNE/CP1, no artigo 5º, estabelece, considerando o disposto no artigo 4º:

- I – A formação deve garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.
- III – A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se para ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV – Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.
- V – A avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

O inciso I refere-se às competências objetivadas no ensino básico, mas, acreditando-se que as mesmas representam um novo conceito de qualificação,

como já foi mencionado no capítulo um, e se estas estão ensejando uma perspectiva de mercado tendo maior força a partir da década de 1990, preferir-se-á, então, substituir essas competências por saberes ou conhecimentos que o sujeito necessita para sua realização, tanto pessoal quanto profissional. Como pensar em garantir a constituição de competências? E a preocupação com os conhecimentos que irão nortear a prática pedagógica? Uma certa angústia está em que há uma grande ênfase na formação “por” e “para” competências e, explicitamente, pouca relevância é dada a uma formação teórica vinculada à prática; ambas contidas na Resolução, porém, sem uma fundamentação que valorize esse processo na formação inicial.

O inciso II, ao preocupar-se com o conhecimento profissional do professor, não explicita quais são os âmbitos do conhecimento profissional. Pensa-se que estes estão representados pelos saberes relacionados aos campos da sociologia, da psicologia, da filosofia, da história, além dos conhecimentos relativos às demais áreas do saber, já que o professor irá atuar na formação básica, especificamente para os professores que tenham a formação em nível médio, modalidade normal, ou para aqueles formados nos Institutos Superiores de Educação, que atuarão na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental.

A avaliação tratada no inciso V, da mesma Resolução, necessita ser (re)direcionada nos processos de ensino e de formação profissional. Ainda se defronta com uma avaliação sem critérios claros, sem posicionamentos fundamentados, gerando, dentro dos processos formativos, muita angústia e insegurança. Quando o inciso afirma que a avaliação deve provocar a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira, reporta-se à “certificação de competência” que já é um processo que vem desde a década de 1970 e que continua hoje acontecendo de forma intensiva no que se refere às empresas, e no âmbito educacional.

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (2003, p.17) é um processo implementado pelo MEC, como “meta para garantir a todos os professores e professoras o acesso a processos de formação continuada ajustados

às novas necessidades; desenvolver a ciência e as tecnologias da educação; e promover critérios de carreira docente que valorizem o aluno e o professor” (BRASIL, MEC, 2003).

O exame nacional segundo o MEC (2003), para resgatar a identidade profissional do magistério, “deve retratar os conhecimentos sistematizados, os saberes produzidos e apropriados pelos professores ao longo de sua prática pedagógica” (idem, p. 12). Portanto, por tratar-se a certificação de professores, de um processo avaliativo numa perspectiva neoliberal, questiona-se: em que sentido visa resgatar a identidade desses profissionais? Parece haver incoerência nessa questão, pois, resgatar a identidade do professor vai muito mais além do que simplesmente submeter-se a um processo de certificação.

Voltando à Resolução CNE/CP1, no seu artigo 5º, parágrafo 5º, vimos que a finalidade da avaliação é orientar o trabalho pedagógico e não pura e simplesmente verificar a aprendizagem. Para isso, é preciso uma mudança de postura daqueles que trabalham, tendo em vista a formação profissional dos futuros educadores. Trabalhar a avaliação de forma coerente, respaldada numa prática efetiva, buscando uma metodologia que envolva a participação de quem está num processo de construção de saberes e conhecimentos, é de fundamental importância. Caso contrário, a avaliação não irá direcionar para essa constituição, pois só acontecerá tendo em vista a verificação dos resultados, que representam um retrocesso pedagógico.

Quando se discute as diretrizes curriculares, precisa-se estar atento às questões presentes nas mesmas e perceber, nas entrelinhas, suas determinações a partir de uma análise teórica relevante do processo de formação e de qual prática será satisfatória nesse processo, no sentido de que o futuro profissional da educação tenha uma atuação competente, capaz de refletir na e sobre sua prática, considerando uma concepção dialética de educação.

Com base na Resolução CNE/CP1, cabe refletir se as perspectivas subjacentes à formação de professores, explicitadas neste documento, estão considerando as características, posturas e compromissos ético-políticos que devem fazer parte dessa formação, para uma atuação profissional docente de qualidade.

A Resolução CNE/CP1 indica que os conteúdos são o suporte para a constituição de competências. Pergunta-se: de qual ou quais competências? Saber ensinar? Quais saberes devem permear a formação? Em se tratando da formação do professor, é preciso repensar a questão dos conteúdos, qualitativamente, para não se perder na perspectiva conteudista. Para saber ensinar, julga-se que há necessidade de uma abordagem teórico-metodológica capaz de levar o futuro profissional da educação a refletir sobre a sua *práxis*, tendo em vista o contexto social, econômico, político no atual momento histórico em que vive. Nessa perspectiva, Freitas (2002, p.142), explicita que:

Se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80.

A autora refere-se a algumas questões debatidas nesse período, as quais representavam: a ênfase excessiva nos conteúdos que eram trabalhados, os quais acontecem na sala de aula em detrimento da escola como um todo; o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias da prática. A prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperava a construção dos sujeitos históricos, professores como sujeitos de suas práticas, porém,

A ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo

fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo) em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002, p.142).

No âmbito dessa discussão, quer-se salientar que as dimensões que estiveram presentes nas discussões da década de 1980 estavam voltadas para as relações de educação e sociedade e, conseqüentemente, da forma como a escola estava organizada e estruturada, tendo em vista os aspectos técnicos, políticos e pedagógicos.

Essa década representou uma ruptura com o pensamento tecnicista até então predominante no contexto educacional, passando a ser pensado numa concepção que destacava o caráter sócio-histórico da formação. Essa concepção para formação de professores estava voltada à compreensão histórica do seu tempo, numa consciência crítica, considerando os avanços e rupturas com formas inadequadas de ensino, no sentido de superação das dicotomias existentes.

As habilidades e procedimentos, conforme Kuenzer (1998, p. 21), estão associados ao “saber fazer” algo específico, demonstrando que o termo “habilidades” sempre estará relacionado a uma ação, físico ou mental, indicando uma capacidade adquirida. Tem-se assim, o argumento de que as habilidades são adquiridas, pois se desenvolvem no decorrer da vida, através de situações a que se submete no dia-a-dia, nas atividades escolares, na execução das tarefas referentes ao campo profissional, etc. Estas, portanto, são favorecidas a partir das nossas capacidades físicas, mentais e intelectuais, que estão a todo tempo acionadas no “pensar” e no “fazer”. Ao reportar ao passado, após a divisão do trabalho, primeiro na manufatura, depois na indústria, percebe-se nitidamente que, em alguns sujeitos, valorizava-se a capacidade do pensar, do conceber, enquanto em outros, que representavam a maioria, as capacidades desenvolvidas eram as do fazer e executar as tarefas prescritas, definidas para tal. Quando, hoje, estudam-se as leis, percebe-se que há os que concebem, planejam, enquanto os demais, a maioria, executa tal qual se apresentam as determinações ou funções específicas.



Faz-se necessário todo um cuidado no sentido de analisar a proposta de currículo para formação de professores, tendo em vista que o modelo centrado em competências secundariza o conhecimento teórico, bem como sua mediação pedagógica, considerando o conhecimento sobre a prática de maior relevância. Os conhecimentos sobre a experiência ou saberes tácitos têm grande significado, pois, a partir deles se desenvolve o campo teórico; porém, deve haver uma articulação para que os saberes da experiência não se restrinjam ao senso comum.

Quanto à construção do projeto político pedagógico dos cursos de formação de professores, contido no artigo 6º da Resolução CNE/CP1, todos os incisos constam de questões voltadas às competências. O artigo reza que sejam consideradas:

- I-as competências referentes ao comprometimento com os valores inspirados da sociedade democrática;
- II-as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III-as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV-as competências referentes ao domínio dos conhecimentos pedagógicos;
- V-as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI-as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

A interpretação que se faz dessa denominação de competências, nos incisos do artigo 6º, é de conhecimentos referentes a... Então, deduz-se mais uma vez que o termo competências, no âmbito escolar, e no processo de formação de professores, vem substituindo o termo “conhecimentos”.

Evidencia-se a lógica das competências no processo de formação inicial em nível superior, mas há certas incoerências e não esclarecimentos, como por exemplo, nos parágrafos 2º e 3º do inciso VI. O 2º reflete dois tipos de competências, pois, traz que “as referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação”. Opina-se que

deveriam representar os conhecimentos; e, as competências específicas estão relacionadas a quê?

O parágrafo 3º provoca uma reflexão: “a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá [...]”. Pergunta-se: São os conhecimentos que definem as competências? Esses conhecimentos são de que ordem?

É preciso analisar as questões contidas na Resolução em discussão e perceber que a competência mostrar-se-á a partir da *práxis*, e é construída tendo em vista as ações concretas e situadas dos sujeitos. E, no processo de formação, o campo da *práxis* necessita acontecer baseando-se na realidade que se efetiva, mas, sempre buscando a fundamentação teórica que explica os fatos decorrentes das ações, senão, não é *práxis*.

Compreende-se, então, que as competências referenciadas compõem um quadro que se pode denominar de conhecimentos e saberes afins, visto que só serão adquiridos mediante a articulação entre teoria e prática. Ao tratar dessa formação no Ensino Superior, há necessidade que se construa um projeto pedagógico que trabalhe esta articulação, favorecendo desde o primeiro semestre da formação, possibilidades, vivências e experiências de situações envolvendo a demanda para a qual está se preparando para atuar através das práticas de ensino ou estágios supervisionados.

O artigo 6º da Resolução CNE/CP1 denota a importância de se refletir que uma escola de formação não esgota o conteúdo nas indicações prescritas, mas provoca uma análise da atuação profissional assentada na legislação vigente (LDB) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica, bem como propicia a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões políticas, culturais, sociais, econômicas, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Ao tratar das competências do professor profissional, Altet (2001) recorre a uma definição de Anderson (1986), a qual refere-se a “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para garantir as tarefas e os papéis de professor”. A autora refere-se a esses conhecimentos como sendo competências de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Acrescenta que são também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos; e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula. Isso leva a perceber que a autora expressa alguns componentes necessários para a atuação docente, porém, deixa uma margem de entendimento que o ensino está para a adaptação.

#### 2.4 UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS: o saber e o fazer no contexto da formação.

A partir de resultados de duas pesquisas feitas na França pela *Direction de l'Évaluation et la Prospective (DEP)*, em um estudo internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a “qualidade dos professores” e pela *Mission Académic de Formation de Personnel de L'Éducation National (MAFPEN)*, Altet (2001, p. 31-32), levanta alguns pontos importantes sobre a formação de professores, que são interessantes destacarem:

- a) A formação “parte da prática” e “faz refletir sobre as práticas reais”. Ela deve “explicar as práticas através da mediação de um questionamento, de uma explicitação”.
- b) Os professores e os formadores adquirem seu saber profissional “em campo, na ação, por seus próprios meios, através de sua experiência”. O saber profissional oriundo da prática parece-lhes essencial. A formação inicial “iniciou-os” no ofício, mas seu profissionalismo constituiu-se progressivamente através de suas experiências práticas, tendo sido construído por eles próprios. [...] O profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação.
- c) Os formadores dizem que “sentem falta de instrumentos apropriados para analisar as práticas e as situações e que os conceitos produzidos pela pesquisa didática e pedagógica parecem-lhes capazes de ajudá-los a explicitar suas ações”.

A análise das práticas, conforme explicita a autora, é um procedimento que envolve

a análise e a reflexão das práticas vivenciadas, produzindo saberes sobre a ação, formalizando os saberes de ação. Isso só será possível considerando os dispositivos mediadores que favorecerão ao processo de internalização dos saberes, essenciais para o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos e práticos que levarão a ações ditas “competentes”. Nesse enfoque, a competência dar-se-á a partir da prática de ações concretas e eficazes, conforme demonstra Rios:

A competência se revela *na ação* - é na prática do profissional que se mostram suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com que é necessário, concretamente, o que se qualifica como bom – por que e para quem. Assim *a dimensão técnica é suporte da ação competente*. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a *qualidade* do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em *saber fazer bem* (RIOS, 2001, p. 88, grifo da autora).

A idéia de considerar a competência como uma totalidade, para a autora, “não implica uma cristalização ou o enrijecimento num modelo, mas indica a impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada apenas por alguma de suas dimensões” (idem, p.89).

No processo de formação inicial de professores, as dimensões colocadas por Rios são fundamentais, haja vista que “é importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua *práxis*” (RIOS, 2001, p. 88). Essa questão, então, traz o entendimento de que o professor competente, por exemplo, é aquele que possui em sua prática três dimensões fundamentais que corroboram para o êxito no processo de formação, as quais estão representadas pela: **dimensão técnica, dimensão política e dimensão ética**, sendo esta última, a mediadora que assume um caráter crítico, que busca os fundamentos do que é ensinado (conteúdos), bem como de outros elementos que levam à aplicação destes (planejamento de aula ou de ensino).

Nesse contexto, a ética representa uma reflexão de caráter crítico sobre situações

que emergem da sociedade como: valores, culturas, vivências dos indivíduos, etc. É a partir das contradições existentes que se questionam os fundamentos dos valores presentes, contextualizando-os historicamente, colocando o *bem comum* acima de interesses particulares que tanto trazem injustiças, exclusão e desigualdades sociais.

Rios (2001) faz uma reflexão interessante sobre o conceito de competência. Não se refere ao ensino por ou para competências, mas, defende a idéia de “que o ensino competente é um ensino de boa qualidade”. Esta autora provoca algumas indagações bastante pertinentes a respeito da competência no singular, para chegar ao seu uso no plural. Discute as dimensões que fazem acontecer “a competência” e que estão subjacentes à prática pedagógica do professor. A autora faz lembrar também, a colocação feita por Le Boterf, citado no capítulo um, de que “a competência se dá por meio de um processo”. Da mesma forma, a autora descreve que “a competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes” (RIOS, 2001, p. 90).

## 2.5 CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR COMPETENTE

Analisando as características de um professor competente, em duas situações complexas, Moretto (2002) apresenta diversos elementos, entre os quais se destacam: operacionalização de uma aula, avaliação dos alunos, e, preparo para trabalhar os conteúdos da sua área de atuação. É então, inadmissível, o profissional que não dispõe dos conhecimentos necessários à sua área profissional.

Os valores culturais, segundo Moretto, estão também associados ao conceito de competência. Esses valores precisam estar colocados nos diferentes contextos, pois vive-se numa sociedade de uma diversidade cultural advinda das relações sociais e de trabalho, das relações familiares, de grupos religiosos e outros, que tendem a influenciar o comportamento humano. Aí, ou se comunga de valores presentes,

mesmo não sendo estes ideais, ou corretos, conforme os princípios em que se acredita, ou se pode modificá-los a partir de posicionamentos dinâmicos, com argumentações sólidas e pertinentes, com critérios bem traçados, que poderão vir a modificar uma conduta. Para isto, os objetivos devem ser colocados com clareza e a avaliação necessita acontecer favorecendo a reflexão e a mudança de postura frente à realidade.

A linguagem, um outro recurso proposto por Moretto (idem, p.22), estabelece a comunicação como sendo fundamental, mas quer-se complementar esse item, enfatizando que este precisa estar imbuído de clareza e pertinência para não haver contradições na exposição das idéias, pois, muitos equívocos e mal-entendidos se cometem devido a má comunicação ou a uma linguagem distorcida da realidade, principalmente no tocante à linguagem falada que dificulta sua correção após a articulação da mesma. Acrescenta-se que no trabalho com o conteúdo, a linguagem e a comunicação, dependendo da forma como se processam, podem dar clareza ou dificultar a compreensão dos envolvidos no processo.

Além destas questões, inclui “administrar as emoções”. Nesse sentido, propõe que ao professor cabe, “a capacidade de administrar suas emoções, seus problemas pessoais, suas dificuldades familiares, seu temperamento, suas ansiedades diante de um grupo de alunos que não rendem o que ele desejaria ou que se mostram indisciplinados”. É um recurso fundamental para que demonstre competência profissional (idem, p.27).

O que é preciso avaliar, no processo de ensino, é o porquê não há aproveitamento; analisar o que falta para o professor no sentido de provocar as situações de aprendizagem de forma a envolver os alunos no processo de trabalho com o conteúdo, revendo a metodologia, bem como avaliando o ensinar e o aprender, muito mais do que administrar as emoções, pois o enfoque pedagógico vai além de questões relacionadas à comportamentos e à disciplina controlada autoritariamente.

Sobre a avaliação, Moretto (2002) destaca que a execução de uma prova não deve ser um acerto de contas, mas um momento privilegiado de estudo. Chama atenção para a elaboração da mesma, que deve considerar os valores culturais, bem como criar ambiente favorável para evitar as tensões durante o processo avaliativo. Porém, enfatiza-se que esta não deve jamais ser o único recurso avaliativo, tendo em vista que ensinar e aprender representa um processo de construção do conhecimento.

As características expostas por Moretto demonstram questões básicas do professor que atua em sala de aula chamando atenção quanto aos recursos disponíveis para mobilização das situações complexas. Do ponto de vista teórico-prático, há que se pensar a avaliação como sendo um ato de reflexão sobre o conhecimento, no qual se confirmam ou se negam os saberes científicos trabalhados no processo de formação, podendo estes, ser de ordem prática ou teórica.

Moretto retrata os elementos que podem tornar um professor competente. Percebe-se, em suas colocações, uma perspectiva imediatista restrita à sala de aula, ao trabalho específico do professor. Seus conceitos são coerentes do ponto de vista que se incluem na base da formação os valores culturais, a forma de comunicação, de avaliação, habilidades no ensinar, enfim, tem-se um caráter de ensino para competências cujas colocações são contrárias às trazidas por Frigotto (1996), Mello (1988), Rios (2001), Freitas (2002), Kuenzer (2002), que perpassam por caminhos mais amplos e aprofundados. Encontra-se em Moretto, uma proximidade com o que está referenciado na Resolução do CNE/CP1 quando esta também vai de encontro à perspectiva de ensino “para” as competências.

Identifica-se em Mello a preocupação com a inquietação dos professores, em sua perplexidade, que se expressa na dissimulação do discurso, de um lado, e na veemente defesa de seus interesses salariais de outro lado. Enfatiza a autora: “o sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária embora não suficiente, para a

plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor” (MELLO, 1988, p. 44).

Percebe-se em Rios (2001), relação mais aprofundada no que se refere às dimensões historicamente situadas e que são fundamentais para o futuro professor, comparando-se à questão levantada por Mello, à medida que esta incorpora a dimensão ética, que possibilita a análise crítica da realidade, num contexto que provoca cada vez mais instabilidade nos cursos de formação profissional.

De acordo com alguns estudiosos, o futuro professor, na sua formação inicial, poderá fundamentar-se num modelo conceitual denominado “profissional reflexivo”, o qual tende a favorecer a reflexão na e sobre a ação. Esse profissional do ensino deverá ser, conforme Baillanquès, um “praticante reflexivo”, uma dinâmica que constitui, para a autora, o fundo, o final e o investimento de toda formação. O profissional: “revê mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, ou que está sendo preparada para otimizar o conjunto de seus atos [...] Ele retorna, sempre em pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada” (BAILLANQUÈS, 2001, p. 42).

Na construção da identidade da profissão docente, embora a autora utilize a expressão “modelo conceitual” para explicitar o “profissional reflexivo”, acredita-se que a experiência, a prática, vai sendo construída, e não existe um modelo de “ser professor”.

Um professor com autonomia, compromisso, com capacidades de avaliação e iniciativa na adaptação criativa de seus atos e de suas posturas às realidades do ofício é um praticante que, segundo Baillanquès (2001, p.42):

Ultrapassa o imediatismo da realização cotidiana de suas tarefas, pois posiciona a relação ensinar-aprender na dinâmica de um projeto para os alunos e para si mesmo na sociedade [...] Seu projeto pedagógico e seu



projeto profissional são projetos humanos: conferem sentido e finalidade ao ofício e a ele próprio dentro do ofício [...] no cenário pedagógico, ele é ao mesmo tempo objeto, agente e sujeito da prescrição sócioinstitucional. Nessa perspectiva, a prática torna-se uma *práxis*.

Essa adaptação criativa entende-se, não retrata a adaptação às condições postas no sentido de aceitação, mas, no sentido de incorporação de algo que faz parte da competência do professor, levando-o a mudar sua postura frente à realidade e às necessidades surgidas no contexto pedagógico de seu trabalho. Traz o entendimento de que não deve limitar-se à adaptação, mas, conforme Maar (1994, p. 63), “recorrer à resistência contra o que a adaptação significa em termos de imposição da realidade com algo meramente ‘exterior’, não aprendida numa relação de ‘experiência’ para o sujeito como realidade não verdadeiramente racional”.

Por intermédio dessa consciência contra a adaptação é que se possibilita uma leitura e análise das mudanças ocorridas principalmente na década de 1990 no que tange à educação e à formação de professores. Foi uma década representada pelas políticas neoliberais em resposta à crise do capitalismo desde os anos de 1970. A educação e a formação de professores, para Freitas (2002, p.143), “ganham, nessa década, importância estratégica para a realização de reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso”. Assim, a implementação de políticas educacionais neoliberais vem com toda força em prol da qualidade da educação, por interesses que demandam a acumulação e o enriquecimento do capitalismo.

Desta forma, várias medidas são impostas com a finalidade de adequar o Brasil à nova ordem. A avaliação, a chave-mestra, abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos, as quais se destacarão: Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei da Autonomia Universitária, e os Novos Parâmetros para as Instituições de Ensino Superior (IES).

O Banco Mundial representa o principal organismo internacional que dita as regras, que define a filosofia, que indica os valores, as políticas educacionais e as concepções de conhecimento, para todas as nações. Assim, os documentos da *Oficina Regional de Educación para la América Latina y Caribe* (OREALC/UNESCO) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (OREALC/UNESCO - 1990) e da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL/UNESCO, 1992) é que traduzem essas concepções para a América Latina.

É Frigotto (1996, p. 78) quem faz refletir sobre quais seriam os desafios na formação e profissionalização do educador, hoje, numa perspectiva de construção de relações sociais democráticas, solidárias ou socialistas e qual o papel da educação nesta construção. Para responder a esses desafios, afirma que “a formação e profissionalização do educador implicará dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, técnicas e político-organizativas”.

Essas dimensões, na presente análise, ampliam as dimensões trazidas por Rios (2001), considerando que fortalecem a profissionalização do educador acrescentando aspectos teóricos e epistemológicos que nos parecem essenciais, tanto quanto os demais aspectos à formação de professores.

Na perspectiva dos documentos do Banco Mundial, a educação no plano ético-político deixa de ser um direito para transformar-se em um serviço, uma mercadoria. Ou seja, “a educação e saúde, que foram desmercantilizadas ou desprivatizadas como mecanismo de criar condições gerais de reprodução da força de trabalho,

após a crise de 1929 e como consequência das lutas da classe trabalhadora, voltam a ser mercantilizadas ou privatizadas” (FRIGOTTO, 1996, p. 89-90).

No Brasil, esse direito atende apenas a minorias privilegiadas. O caminho adotado é da descentralização e autonomia impostas, da municipalização, das parcerias e cooperativas, até a crescente privatização. A tarefa é, para Frigotto (1996, p. 94), “afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo”. No plano dos valores, diz Frigotto, “retroage-se ao mais duro individualismo centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos” (idem, p. 90). No que diz respeito ao plano teórico e epistemológico, o autor enfatiza que:

A subordinação do educativo e do processo de conhecimento à lógica da produção e do mercado, resulta em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas. As propostas, em curso no Brasil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, particularmente, da reestruturação do ensino técnico e profissional, explicam de forma inequívoca a reiteração da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, técnica e política etc. (FRIGOTTO, 1996, p.90).

Inclui-se Frigotto (1996), nas análises sobre a formação de professores, porque seus estudos e indagações são de grande relevância, tendo em vista que parte de um contexto social mais amplo das relações de trabalho e de produção, para levar a um entendimento de como precisa caminhar a educação e, especificamente, a formação e profissionalização dos professores, no sentido de que haja um posicionamento diferente diante das mudanças, das reformas, das estruturas institucionais que se apresentam. Não se posiciona favorável à perspectiva das competências, pois, entende-se que suas análises e preocupações vão além dessas. Compactua-se de seus pressupostos teóricos por serem contextualizados, fundamentados numa perspectiva que valoriza o aspecto humano do homem concreto. Este autor discute as diversas esferas da sociedade e da escola num contexto em que a ideologia

neoliberal se apresenta tão forte e avassaladora, causando cada vez mais a exclusão social.

Encontra-se, em Palangana (1998), uma retrospectiva histórica que explica as contradições que marcaram os avanços e recuos da sociedade capitalista. Anteriormente discutiam-se questões relacionadas ao tempo e espaço vividos sobre as transformações que ocorreram em cada época, tendo em vista sempre uma concepção dialética para perceber as contradições, as rupturas, os avanços e os recuos presentes no âmbito da sociedade como um todo. Diz a autora:

Em pouco mais de um século, o capitalismo amplia-se, concentra-se e impõe-se com o vigor de uma ordem implacável, que tudo domina. Num espaço de 150 anos, os homens promovem três revoluções no modo de produção. Em cada uma delas descobrem e empregam fontes de energia até então desconhecidas ou desconsideradas, alterando não só a forma de produzir, mas os fundamentos objetivos/subjetivos da civilização (PALANGANA, 1998, p.55).

A citação de Palangana reflete de forma bastante contundente as mudanças ocorridas na sociedade. Estas ocorrem vertiginosamente; nunca se produziu tanto em tão pouco tempo no que se refere ao processo industrial, devido à flexibilização, às tecnologias e à informática. Diferentemente de um sujeito passivo que está para a adaptação, é preciso um sujeito que alcance a autonomia e a emancipação, para compreender e intervir de forma crítica e criativa nos processos de transformação das relações sociais. Sobre a emancipação, é em Adorno (1996, p. 182-183), que se recorre, no sentido de buscar a afirmação:

A figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva de emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientam toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Em relação à formação inicial de professores, em nível médio, após entrada em

vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) Lei nº 9394/96, os docentes, pressionados pelo artigo 87, parágrafo 4º, o qual estabelece que depois de completados dez anos de vigor da Lei, somente serão admitidos professores com formação em curso superior ou por treinamentos em serviço, levou muitos docentes a procurarem cursos com qualidade duvidosa, na maioria pagos, terceirizados para atender essa demanda.

Mello, em 1988, ressaltava que “nas últimas décadas a deteriorização da qualidade dos cursos de formação do magistério chegou a níveis realmente alarmantes”. Para ela, “a política de expansão quantitativa, especialmente do ensino superior, que em princípio representaria uma maior abertura de oportunidade, se fez pelo favorecimento da iniciativa particular, sem qualquer ordenação e controle da parte do poder público” (MELLO, 1988, p.53). Essa política tem-se estendido muito a partir do início da década de 1990 e, à medida que isso acontece, sobre o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, tem-se aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. A questão de Mello é reforçada pela análise de Freitas (2002, p. 148), a qual enfatiza:

Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento maciço no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior nos quadros do magistério.

A formação em serviço da imensa maioria dos professores, mais especificamente a partir da década de 1990, passou a ser vista como um lucrativo negócio para o setor privado ao invés de acontecer por políticas públicas consistentes, com responsabilidade do Estado. Desta forma, o ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício, começou a ser operacionalizado, na medida em que tal formação foi autorizada fora dos cursos de licenciatura plena, como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB (BRASIL, 2002, p.149).

Perde-se, assim, a qualidade da formação docente, haja vista que as “reformas” facilitam o acesso de outros profissionais na área do magistério, deixando evidências de que “qualquer pessoa” pode ser um “professor”. Essa questão fica enfatizada na Resolução nº 02/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta permite às pessoas graduadas em quaisquer áreas, licenciarem-se professores, numa complementação pedagógica de 540 horas, destas, 300 horas destinadas ao estágio (Freitas, 2002). Vive-se, dessa forma, um processo de “desprofissionalização” do educador e não de “profissionalização”, considerando a falta de uma política que realmente valorize o profissional da educação em todos os aspectos.

As perspectivas que envolvem a discussão sobre a formação de professores devem ser ampliadas, haja vista que no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), estão sendo mantidas às mesmas ações do governo anterior, Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), ou seja, a política para a formação de professores segue rumos contrários às propostas de uma formação rica em conhecimentos, em iniciativas que levem a uma *práxis* transformadora, que valoriza o tempo e o espaço históricos no contexto da sociedade. Assim, a tele-educação, vídeo-escola, escola – parabólica, dentre outras, vem contrapor-se à política de formação para a autonomia e para a emancipação. Essas propostas, para Frigotto (1996), representam uma abordagem compensatória de educação e de ensino, que compromete a base teórica e epistemológica dos processos educativos.

É nessa direção que se abordam as questões levantadas por Frigotto, em função de que analisa as contradições existentes na sociedade, bem como, seus determinantes políticos, econômicos, éticos e sociais.

Nesse ponto de vista, tem-se uma preocupação com a dimensão global e, inseridas nesta, as questões regionais e locais, as quais, fazendo parte de um contexto amplo, requerem transformação das condições que alienam, excluem, oportunizando que

mais pessoas tenham acesso aos benefícios sociais indispensáveis à formação humana.

O que está predominando é a orientação de alguns educadores, pesquisadores de que “o profissional do ensino deverá ser formado sob a égide de *saberes e competências* reagrupadas da análise da prática pedagógica ou não”. Para Therrien e Loiola (2001, p.147),

no Brasil, a formação generalista que marcou a pedagogia dos anos de 1970 e parte dos anos 1980 é posta em xeque pela pressão para o domínio de conteúdos específicos que caracteriza uma formação de cunho tendencialmente conteudista/ e ou tecnicista. [...] A formação para a área de educação infantil tem seu currículo próprio, incluindo disciplinas pedagógicas básicas e matérias específicas, além de abertura para a gestão educacional. Nas séries iniciais do ensino fundamental, o professor polivalente, além de formação pedagógica básica, deve dominar conteúdos disciplinares fundamentais e ainda deve ter formação para a gestão educacional ou para assessoria pedagógica. Para as séries terminais do ensino fundamental e ensino médio, preconiza-se a atuação do professor especialista no domínio de conteúdos específicos.

Os autores Therrien e Loiola (2001) explicam que a tradição generalista da formação pedagógica incentivou uma prática de pesquisa e produção científica muito ampla e dispersa, deixando de lado olhares mais precisos e pontuais sobre os saberes (conhecimentos, hábitos, competências) presentes nas salas de aula bem como nas intervenções educacionais desenvolvidas em outros espaços. Os autores recomendam que as práticas de ensino aconteçam desde os semestres iniciais, como forma de acompanhar o processo de formação para a docência. Essa questão contradiz a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno nº 1 (CNE/CP1), a qual recomenda que as práticas de ensino aconteçam no início da segunda metade do curso. Portanto, nem os autores, nem a Resolução citada indicam ou deixam claro em que semestre ou períodos devem se iniciar as práticas de ensino.

Portanto, faz-se necessária a incorporação de capacidades cognoscitivas, de conhecimentos, de saberes necessários ao enfrentamento das situações complexas do mundo, nas quais o sujeito vive e experiencia, aumentando as informações que,

articuladas às já existentes, formam novos conceitos que levarão a uma compreensão maior sobre a realidade, contribuindo para a transformação.

Reafirmando a compreensão de que a simples existência de conhecimentos, sejam tácitos ou teóricos, não são suficientes para desencadear ações competentes, Kuenzer (2002, p. 6) destaca que “as competências estarão sempre mais presentes quanto mais ricas forem as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, o acesso a informações, etc”. Conforme a autora ainda, entra em jogo, “capacidades para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos, o que depende em parte do Domínio Cognitivo que interfere no campo afetivo ou comportamental, expressão preferida dos teóricos contemporâneos para fugir de uma suposta abordagem psicolinguística da questão, que freqüentemente vem associada aos objetivos de ensino em pedagogia”.

Em se tratando das questões discutidas por Kuenzer, percebe-se a nova dimensão que tomou o conceito de competência. Portanto, busca-se compreender seu significado tendo em vista as relações de trabalho e de produção, para também chegar-se ao campo da educação e poder-se investigar como se dá a formação do professor nesse contexto de competências.

As reformas sobre a formação do professor estão associadas ao processo de globalização da economia e do desemprego. Nesse quadro, espera-se provocar situações que inspirem a entrada de jovens para o mundo do trabalho, numa parceria com adultos, no sentido de buscar alternativas que visem minimizar a exclusão social, e, nessa perspectiva, o conceito de competências está associado às noções de empregabilidade e de laborabilidade, que não formam para a autonomia e para a emancipação, como esperam os autores e estudiosos que defendem essa perspectiva. Cabe, portanto, às escolas, segundo Kuenzer (2002, p.11),

desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam o aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulando, mas não reduzindo, ao mundo do trabalho e das relações



sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Para a autora, concorda-se também, fica transparente a idéia de que “atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, do trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade com particular prejuízo para os que vivem do trabalho”(idem, p. 11).

Kuenzer representa hoje um nome de grande importância na discussão sobre a educação profissional. Faz sua análise partindo da categoria trabalho, tal como se apresenta no capitalismo hoje. Esta autora acredita que a crise porque passam as Instituições que formam professores se expressa nas políticas públicas, que seguem um modelo neoliberal de Estado paralelamente ao processo de globalização da economia. Provoca uma reflexão acerca das mudanças ocorridas no âmbito da sociedade e questiona as mudanças na educação que ainda não romperam com os paradigmas tradicionais, cujo modelo dominante tem base taylorista/fordista.

Constata-se que há muito por fazer em se tratando da formação, haja vista que esta passa por processos políticos e reformas administrativas que atribuem à escola a responsabilidade de desenvolver competências.

Bélair destaca uma experiência feita através de um programa de ensino integrado à prática e centrada na reflexão com um grupo de estagiários e alguns “formadores”, o qual visava que esse grupo adquirisse “competências gerais de base no ensino para poder empreender uma gestão de classe o mais adequada possível, em um tempo relativamente curto” (BÉLAIR, 2001, p.53).

Partindo destas observações e práticas em classe, pôde-se analisar e refletir individual e coletivamente sobre alguns princípios de organização que nortearam este trabalho: o *primeiro* era favorecer nos estagiários o desenvolvimento de seu

próprio estilo de ensino, buscando este a partir dos diferentes estilos existentes, das situações fictícias e reais observadas, da reflexão sobre as situações *vivenciadas*; o *segundo* princípio que inspirava a conduta dos estagiários visava a articulação entre a prática e a teoria, considerando o contexto dado, quando podiam confrontar suas reflexões pragmáticas com teorias lidas ou vistas em função de suas demandas. Nesse processo, a ação era o centro das preocupações, onde na teoria encontrava pontos de referências para as vivências; o *terceiro* princípio era desenvolver as atitudes necessárias à profissão educativa. Para a autora, as atitudes visadas prioritariamente através de entrevistas a professores, eram autonomia, responsabilidade, tomada de decisão, rapidez da ação e a comunicação. [...] “Uma grande parte das ações de formação referia-se, ao mesmo tempo, a atitudes a desenvolver e estilos de ensino a descobrir” (BÉLAIR, 2001, p.53).

Assim, pensando na definição de competências de um professor reflexivo, escreve Bélair (2001, p. 57) sobre a emergência de campos de competências a serem adquiridas pelo novo professor:

*As competências ligadas à vida da classe.* Agrupam tarefas relativas à sua gestão, à organização do horário e do tempo, ao arranjo e a utilização do espaço, à escolha de atividades, à exploração de recursos variados, à adaptação ao clima da sala.

*As competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades.* Englobam as tarefas que implicam a comunicação, o conhecimento e a observação de tipos de dificuldades de aprendizagem e de mediações possíveis, o conhecimento e a observação de estilos de aprendizagem, a diferenciação do ensino, o encorajamento constante a um desenvolvimento real dos alunos, a personalização e a individualização de diversas tarefas a atividades, a apropriação de uma avaliação positiva e saudável que permita uma retificação eficaz para cada um.

*As competências ligadas às disciplinas ensinadas.* Exigem uma apropriação de saberes eruditos que envolvem toda disciplina, uma capacidade de integrar esses saberes eruditos a saberes ensináveis, a partir de vivências e saberes já presentes dos alunos, um planejamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade, um conhecimento aprofundado de programas impostos pelo Ministério a fim de recorrer a eles em função de temáticas abordadas e de necessidades dos alunos.

*As competências exigidas em relação à sociedade.* São de várias ordens, conforme as interações do professor com o meio. Assim, será preciso estabelecer comunicações informativas com os pais através de boletins e de reuniões; discussões com envolvimento sociais e profissionais com os colegas condutas de pesquisa, de inovação e de formação contínua em relação com centros universitários e outros.

As *competências inerentes à sua pessoa*. São as mais importantes de todo o processo. É, de fato, saber ser e o saber tornar-se do professor reflexivo sobre sua própria ação e sobre sua conduta. Ações como a busca de sentido, a apropriação de novas estratégias, a experimentação de técnicas ou de métodos diferentes merecem atenção, mas a competência será demonstrada pelo questionamento contínuo e cotidiano do professor, e por uma tomada de decisão clara logo após os acontecimentos da jornada.

Acredita-se que esses campos, “ditos” de competências, representam “atividades” ou elementos de orientação didática para a prática docente, pois, o conceito de competência vai sendo construído a partir da *práxis*, da ação concreta dos sujeitos nas atividades e funções que exercem. Esses elementos citados como competências pela autora, acredita-se, fazem parte do processo de formação para a docência, ao mesmo tempo que já “devem” ser de conhecimento do professor que atua nos cursos de formação para a docência.

O professor, em sua formação, busca conhecimentos e saberes que, na articulação entre teoria e prática, poderão torná-lo competente. Uma lista de competências num processo de formação não dará conta dos requisitos necessários a uma “boa formação” ou a uma “prática competente” do professor. Perrenoud (2002, p.14) descreve 10 famílias de competências como sendo um referencial para apreensão do movimento da profissão. Apesar de serem conhecidas pela maioria dos profissionais da educação, destaca-las-emos para que se possa fazer uma breve análise de seu conteúdo.

- 1.Organizar e dirigir situações de aprendizagem
- 2.Administrar a progressão das aprendizagens
- 3.Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- 4.Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
- 5.Trabalhar em equipe
- 6.Participar da administração da escola
- 7.Informar e envolver os pais
- 8.Utilizar novas tecnologias
- 9.Enfrentar os deveres e os dilemas éticos das profissões
- 10.Administrar sua própria formação contínua.

Percebe-se que, mais uma vez, depara-se com questões envolvendo “procedimentos”, que “devem” fazer parte do processo de formação. Cabe aos docentes que “formam” agir com competência, mobilizando conhecimentos, desenvolvendo capacidades cognitivas propícias à formação inicial de professores, conhecimentos teórico-metodológicos que busquem fundamentos no contexto histórico-cultural e social dos sujeitos, os quais estão inseridos numa sociedade excludente que aliena e corrompe, que prioriza o individualismo, que privilegia poucos homens em detrimento de uma maioria que sofre com a perda cada vez maior de habilidades e de capacidades por não terem oportunidade e espaço de desenvolvimento intelectual, bem como de acesso ao trabalho remunerado, com carteira assinada e todos os benefícios que lhe são de direito como cidadão.

Entende-se que as competências citadas por Perrenoud (2002) não dão conta de uma formação para a superação e para a autonomia; representam, antes, algumas estratégias para a prática docente, mas, por si só não são suficientes, havendo ausência de contextualização histórica que favoreça a uma *práxis*, transformadora onde, teoria e prática se articulem num processo dialético. Depara-se-nos com um enfoque imediatista na citação das competências apresentadas pelo autor, conforme-se percebe.

Ao estabelecer as 10 competências profissionais para ensinar, provoca um pensar sobre a atuação docente, apesar da função do professor ou de sua responsabilidade profissional perpassar por tarefas que, na atividade prática, vão além do que está posto nessas competências. A realidade que se apresenta em cada instituição formadora, principalmente naquelas instituições que trabalham na perspectiva de “aligeiramento”, onde todos podem ser professores, acaba por desconsiderar o sentido do “ser professor”, pois não parte de uma proposta que conduza com consciência o sujeito à sua emancipação, em todos os aspectos da formação humana.

Teoricamente, ao analisar as competências descritas por Perrenoud, as quais denominou-se de “procedimentos”, percebe-se que as mesmas contribuem para uma postura do profissional docente, que é a de ser participante de um processo que se constrói coletivamente, mas esta deverá ser construída a partir de princípios norteadores, com abordagens históricas, com um referencial teórico-metodológico numa perspectiva ética e crítica; assim, acredita-se que, possivelmente, dará conta da realização pessoal e profissional do futuro educador, porém, não se pode pensar “nessa formação” sem conhecer as atuais relações sociais e de trabalho que vive a sociedade contemporânea, caso contrário, serão procedimentos comuns, descontextualizados da realidade.

Perrenoud (2000) induz a um ensino “para” competência, tendência imediatista que se preocupa com o que é emergencial, com o que está colocado como prioridade no “novo” papel dos professores a partir de reformas e determinações para a formação inicial. Seus estudos têm bastante proximidade com o que está prescrito na Resolução CNE/CP1 (2002), pois ambos não trazem a historicidade como base de análise dos processos de formação.

Pensando na lista de competências de Perrenoud, consideram-se pertinentes as colocações de Rios (2001, p.89), quando em contraposição às competências citadas por Perrenoud, afirma que “não se pode qualificar de competente o professor que apenas conhece bem o que precisa ensinar ou domina bem alguns recursos técnicos ou que tem um engajamento político, é militante do sindicato de sua categoria profissional”. A autora não faz referência a uma “competência técnica”, uma “competência política” ou uma “competência ética”, não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência. O conjunto de propriedades, de caráter técnico, político e ético – e também estético, é que define a competência. Enfatiza ainda a autora:

[...] há algo que se exige de qualquer profissional, não importa a área de sua atuação, e que caracteriza a sua *competência* - o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os

sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum. [...] Mais ainda: que além dos saberes *a ensinar*, necessita dominar saberes *para ensinar* (idem, p.90, grifo da autora).

Mello explica que se o professor passasse a pensar sua prática nestes termos,

passaria a ter não apenas um sentido político *em si*, mas também teria adquirido um dos possíveis sentidos políticos que ela (a prática) pode ter *para ele*. Nessa perspectiva, o que a autora vislumbra “é a possibilidade de esgotar a ação docente naquilo que ela pode ter de eficiência técnica. Isso é que realizará o seu sentido político em si” (MELLO, 1998, p.43). Candau acredita que a educação é um processo multidimensional, e acrescenta, ao sentido técnico e político, o sentido humano que prefere denominar de dimensão. Para ela, a educação:

Apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. Não se trata de propor um ecletismo ou associar de forma meramente superficial elementos oriundos das diferentes perspectivas. O desafio está exatamente em construir uma visão articulada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto, não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais (CANDAU, 1988, p.48).

Para Candau e Lelis (1988 p. 60), “a ação do educador deverá se revelar como resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social”, e continuam dizendo que, “a sua formação deverá ter como finalidade primeira, a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica num compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes sócio-econômicos e políticos que configuram uma determinada formação social”.

Na verdade, é preciso resgatar a história nos processos de formação inicial de professores, porém, deve haver uma preocupação com os fragmentos dessa história, haja vista que, “nas instituições formadoras”, o docente que trabalha na formação, também não adquiriu teoricamente esses fundamentos que são essenciais para a compreensão do “presente” em se tratando das reformas e políticas educacionais implementadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Referenciais Curriculares para a Formação de Professores.

No Brasil, as reformas estão sendo re(discutidas) por profissionais preocupados com a realidade que se apresenta, no que se refere à demanda a ser atendida nesse processo de formação, mas, não se muda o que está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº9394/96), que explicita em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB, 1996, p.52).

As disposições transitórias da referida Lei (Título IX, art. 87, parágrafo 4º) determinam que, ao final da Década da Educação (2007), todos os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental “deverão” possuir formação em nível superior. A partir dessa definição consolida-se o que muitos educadores e pesquisadores do nosso país reivindicam há muitas décadas, e que em grande parte dos países desenvolvidos já foi consolidado, porém, o professor após sua formação inicial em nível médio, nem sempre consegue chegar ao ensino superior, por fatores que demandam tempo, recursos e disponibilidade de acompanhar os estudos e as práticas de ensino, mas, é preciso buscar aprofundar os conhecimentos teórico-práticos, bem como os conteúdos necessários e essenciais ao trabalho com as crianças das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental, esta última denominação, corresponde às escolas que adotam o ensino por ciclos.

Brzezinski (1999, p. 94) discute algumas intervenções do mundo oficial que mais interessam ao presente estudo. Os Pareceres CNE/CP nº 01/99 e nº 970/99 e o Decreto Presidencial nº 3.276/99, dispõem, respectivamente, sobre as “diretrizes curriculares para a formação de professores na Modalidade Normal em nível médio”, sobre o “Curso Normal Superior e a habilitação para o magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia”, e “sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”.



Esses pareceres representam “imposições legais que se colocam contra as reivindicações do mundo real” (BRZEZINSKI, 1999, p.94), atingindo diretamente a escola de educação básica. Assim, acredita-se que a formação de professores deve estar ancorada em uma análise crítica dessa realidade (mundo real), para dispor de argumentos que levem à uma reflexão sobre o que dispõem as leis, pareceres, decretos, sobre o processo de formação e, o que realmente é preciso acontecer na prática para que se atinja a tão sonhada “qualidade de ensino<sup>21</sup>.”

Dentro do desafio teórico e epistemológico no tocante à formação de professores é que este “deve” possuir um domínio técnico e científico, “deve” atuar numa perspectiva de projeto social democrático e solidário, sendo dirigente desse projeto. Frigotto (1996) aponta que a dimensão teórico-epistemológica é bastante antiga, com raízes a partir da gênese e desenvolvimento da ciência moderna. Afirma o autor que:

O referencial ontológico, teórico e epistemológico, que compreende de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento a partir da historicização dos fenômenos, portanto, através de um método histórico-dialético, inscreve-se na herança marxista. Esta tradição nos mostra que, no plano histórico-real, as categorias parte-todo, universal-particular, sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, estrutura-conjuntura, etc., não são separáveis (FRIGOTTO, 1996, p. 98).

Os cursos de formação de professores necessitam repensar suas práticas colocando-as à frente das questões postas ou impostas pelos Documentos Oficiais, que alteram ou distorcem suas concepções mais profundas e consistentes ao impor uma formação para competências.

Baseando-se em Marx e Engels, Kuenzer (2002, p.8-9) explicita que “à filosofia cabe não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo, compreendendo o mundo em dois sentidos: como objeto de interpretação e como objeto de atividade prática”. Ou

---

<sup>21</sup> Sobre a qualidade de ensino – ler Maria Laura P. Barbosa Franco. Fundação Carlos Chagas. Caderno de pesquisa. São Paulo, n. 83, p.84-70, nov.1992. Qualidade do Ensino: Velho tema, novo enfoque.

seja, “cabe transformar com base em uma interpretação que, tanto quanto possível, deve ser uma interpretação respaldada no conhecimento científico”. Faz-nos pensar que “a fragmentação da ciência, base do velho princípio educativo taylorista/fordista, duramente questionado, vai se confrontando com as circunstâncias do mundo contemporâneo que determinam áreas do conhecimento cada vez mais transdisciplinares, tais como a bioética, a ecologia, biotecnologia, a microeletrônica e assim por diante” (idem, p.10).

Após ter-se analisado no capítulo dois, alguns fatores que refletiram na perda de capacidades e habilidades do trabalhar e na perspectiva de competências voltadas à formação de professores no atual contexto social, buscamos responder a uma questão que representa uma grande ansiedade por parte das instituições que formam professores tendo em vista uma nova realidade, numa sociedade caracterizada pela **Sociedade do Conhecimento**, quando este vem reduzido sob o enfoque denominado ensino “para” competências.

Abordar-se-á no capítulo três, a formação de professores numa perspectiva voltada para uma compreensão da realidade, no sentido da superação dos problemas, dos conflitos, das desigualdades sociais considerando que os saberes e conhecimentos teóricos são elementos “caros” ao profissional do ensino. É por intermédio destes, que os professores na sua formação inicial poderão pensar qual será sua prática tendo em vista os saberes e conhecimentos científicos adquiridos e acumulados historicamente que articulados aos já existentes, poderão viabilizar uma *práxis* transformadora.

## CAPÍTULO III

### **3 QUAL FORMAÇÃO É NECESSÁRIA, HOJE, AO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?**

Após ter-se trabalhado conceitos que decorreram, em grande parte, das transformações nas relações de trabalho e produção; depois de considerar-se questões contidas nas propostas e documentos que orientam os cursos de formação inicial de professores, num contexto que vem enfocando o ensino “por” ou “para” competências, quando a postura é nos contrapor a esse tipo de formação, buscar-se-á alguns subsídios que orientem uma formação que conduza a uma análise crítica diante da realidade.

No decorrer da história, passa-se por várias concepções de ensino e aprendizagem. Considerando o referencial teórico-metodológico baseado no materialismo histórico, tenta-se compreender as transformações ocorridas no âmbito da sociedade e, paralelamente a essas transformações, as mudanças na educação e especificamente na formação de professores.

Entende-se que é com base teórica e epistemológica que o professor terá possibilidades de apreender os saberes presentes no aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir da sua vivência (práticas sociais, lúdicas e culturais). A partir dessa interação é que o educador poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino. Frigotto (1996, p.95) sustenta que “as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadoras de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno”.

Sem uma sólida formação teórica, reduz-se a possibilidade do educador de fazer

análise histórica para entender a estrutura de relações sociais vigentes hoje e, mais difícil ainda, de propor projetos significativos e de definir dentro deles, o papel do professor e da educação (FRIGOTTO, 1996).

Desta forma, no que se refere ao conhecimento, a ausência do campo teórico e epistemológico “tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática” (idem, p.78). Portanto, a formação teórica subsidia, complementa, enriquece, aprofunda os fundamentos sobre a sociedade, e, dentro desta, da educação, mas, só ela não é suficiente para a construção da competência. No agir, acionam-se os saberes e conhecimentos já adquiridos, aprendidos por intermédio das experiências e do conhecimento formal, científico, porém, outros leques abrir-se-ão para a busca de novos conhecimentos, para maior fundamentação teórica, a fim de explicar os fatos ou fenômenos que surgem durante a prática das ações. Em muitas situações, há necessidade de mediação, para que o conhecimento se efetive e seja incorporado teórica e praticamente pelo professor.

Pensar e analisar criticamente os diversos contextos nos quais situa a educação e o ensino exigem dos cursos de formação inicial, uma revisão do Projeto Político Pedagógico que orienta e norteia a prática pedagógica, embasada em teorias que ensejam mudança de postura, no sentido de perceber as contradições, os limites e as possibilidades constituintes dos atos educativos; esse processo é dialético e necessita ser uma construção coletiva envolvendo as dimensões política, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e pedagógica, todas confluindo para uma formação sólida de elementos constituídos e constituintes de saberes e conhecimentos científicos.

Na sociedade capitalista, o que se vislumbra é o acúmulo, a concentração e a centralização do capital. Não se tem como prioridade as necessidades humanas, individuais ou coletivas, embora esse discurso esteja sistematicamente na sociedade, camuflando os verdadeiros ideais capitalistas, quando os objetivos estão para estimular o consumo de produtos industrializados a fim de aumentar o capital.

À medida que o capitalismo entra em crise, tem-se a recomposição dos interesses intercapitalistas e da própria classe trabalhadora que luta pelos seus direitos. E, para entender a crise e a saída perversa por intermédio da globalização excludente de um ideário neoconservador ou neoliberal, precisa-se compreender que isso representa um retrocesso à saída encontrada para a crise de 1929. Para Frigotto (1996), o que está em crise é justamente a forma de regulação social arquitetada pelo Keynesianismo ou Estado de Bem Estar Social.

Entre outros tantos conflitos pelos quais passa a sociedade, tem-se a materialização de um profundo individualismo no plano das relações sociais capitalistas que se reflete na crise da razão ou crise teórica. Neste contexto, Frigotto (1996, p.88) explicita que:

Podemos situar a crise da concepção de realidade social e humana fundada na concepção marxista de história e de conhecimento. Trata-se de uma concepção que tenta compreender a realidade individual, o sujeito, a consciência e o conhecimento como parte de uma totalidade das relações sociais. Particular e universal, parte e totalidade, sujeito e história, subjetividade e objetividade, estrutura e conjuntura, pensamento, teoria e ação prática não são, no plano material dissociáveis, mas dimensões da possibilidade da compreensão do movimento dialético, contraditório do real e de sua transformação.

Então, o que está ocorrendo é uma rarefação teórica. A perspectiva pós-modernista junta-se ao histórico individualismo metodológico que tem como herança o positivismo e o funcionalismo, e situa-se, conforme Frigotto (1996, p. 89), em um “relativismo absoluto onde a representação da realidade histórica se reduz à compreensão de cada sujeito”.

A teoria, como cultura objetivada, diz Pimenta (2002, p.26), “é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada”. À medida que os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática há uma ressignificação desses saberes, portanto, oferecem aos professores capacidades de análise diante dos diversos

contextos: históricos, sociais, culturais, organizacionais bem como de “si mesmos como profissionais nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p.26).

A realidade, as coisas, os processos, “são conhecidos somente na medida em que são ‘criados’, reproduzidos no pensamento e adquirem significados; esta re-criação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social” (KUENZER, 2002, p.8). Esta representa uma primeira dimensão considerada a partir de Marx e Engels (1991) quando mostram que “o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e só conhece porque atua praticamente” (ibidem, p.8). A *práxis*, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades. Assim, para mostrar sua verdade, “o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade sob a forma de atividade prática e transformá-la” (idem, 2002, p. 8). Em segundo lugar, Kuenzer (2002, p. 8) considera que:

A prática não fala por si mesma: os fatos práticos, os fenômenos, tem que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ir além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatores superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Ao colocar a *práxis* como fundamento do conhecimento, rechaçando ao mesmo tempo a possibilidade de conhecer, pela contemplação ou pela mera ação do pensamento, Marx (apud Kuenzer, 2002, p.8) mostra que “conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana” (KUENZER, 2002, p.8).

Formar professores, nessa perspectiva, torna-se um desafio e uma tarefa bastante

complexa. Porém, em primeiro lugar, é preciso alcançar a valorização “desse profissional da educação”, uma valorização que, infelizmente, foi se perdendo com as perspectivas capitalistas e neoliberais que fragmentaram o conhecimento. Enfim, é preciso resgatar essa valorização por parte da sociedade, por meio de políticas educacionais mais coerentes e sérias e do próprio docente que atua.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 261), ao tratarem da valorização do trabalho docente, dizem que esta “significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”.

Que formação faz-se, então, necessária? Propõe-se uma formação que parta de um referencial teórico-metodológico inserido no materialismo histórico, no qual o professor tenha clareza e assuma um posicionamento crítico, tendo em vista que a crise existente nos processos de formação passa pela instância do “esvaziamento teórico”, e, dessa forma, se não houver um engajamento numa proposta metodológica que dê apoio e norteie o trabalho pedagógico dificilmente será possível uma formação inicial de qualidade.

Considerando a natureza do trabalho docente, que é ensinar contribuindo para a humanização dos alunos historicamente situados, os processos de formação “devem” desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que os futuros docentes construam seus saberes-fazeres, enfrentando os desafios que o ensino como prática social lhes coloca. Se a perspectiva estiver baseada em formar competências, esta não viabilizará uma formação com finalidades de análise crítica da realidade, sendo uma formação para a adaptação e não para a transformação dessa realidade. Estabelecendo uma relação com esse pensamento, Libâneo e Pimenta (1999, p. 262) argumentam:

Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Repensando a formação inicial a partir de práticas pedagógicas, Pimenta (apud NUNES, 2001, p.34-35) em uma pesquisa desenvolvida a partir de sua prática com alunos de licenciatura, destaca a mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência:

- a) da *experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;
- b) do *conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e;
- c) dos *saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (grifo da autora).

As habilidades serão demonstradas a partir das ações, quando as capacidades cognitivas darão sentidos a essas ações, articulando teoria e prática. Desta forma, o aluno, que está no processo de formação, adquirirá um conhecimento significativo, que lhe dará possibilidades de compreender a sociedade com suas múltiplas contradições, seus conflitos e suas possibilidades.

As práticas educativas e os processos de construção do conhecimento refletem o mundo da experiência cotidiana prática, conforme diz Frigotto (1996). É preciso atentar para que o conhecimento não se reduza somente às experiências cotidianas a fim de não correr o risco de se perder no senso comum, pois, a formação tem demonstrado carência de saberes científicos contextualizados.



Com a preocupação de seguir as determinações legais de propostas advindas de

órgãos governamentais, cujas ênfases enfocam o desenvolvimento de competências, pensa-se que estas, não exprimem o verdadeiro sentido da formação inicial, principalmente à medida que são abertos campos para atuação de outros profissionais na área da educação. Com isso, inúmeros cursos de Pedagogia em faculdades isoladas e integradas, que formavam professores, tiveram que se transformar em curso normal superior( FREITAS, 2002, p.146).

Defende-se os conhecimentos e saberes construídos e não as competências. Esses serão adquiridos sempre num processo intersubjetivo, dialético, ou seja, os conhecimentos científicos “deverão” estar presentes na formação num movimento de mediação crítica, cujos conceitos serão apreendidos significativamente. Essa compreensão, “não se dá por revelação, mas por um processo de trabalho intelectual, isto é, de teorização” (FRIGOTTO, 1996, p. 98).

De acordo com o pensamento do autor acima referido, a formação do professor necessita seguir caminhos adequados para a construção de “conhecimentos que sejam significativos, criativos, mais universais, a partir de condições sociais, culturais e dos conhecimentos gestados nos processos de trabalho e nas atividades lúdicas dos alunos - crianças, jovens ou adultos” (idem, p.98). Pretende-se uma formação que vá além da capacidade técnica, à medida que se almeja um sujeito consciente, que atue de forma crítica, com autonomia no sentido constante de aperfeiçoamento da vida pessoal e profissional.

São as bases teóricas e epistemológicas que permitirão a interpretação do múltiplo, da diversidade, onde teoria e prática se articulem, de forma que se encontrem na prática elementos constituintes e constitutivos de teorias a serem ainda apreendidas. Para esta formação, faz-se necessária a compreensão teórico – prática buscada “nas ciências contemporâneas, seus conceitos, princípios e leis fundamentais e relativamente estáveis de princípios tecnológicos que expressam o uso da ciência no emprego de materiais, métodos e meios de trabalho e dos princípios da organização

do trabalho e da gestão social e suas formas nas diversas esferas da vida humana” (MACHADO, 1992, p. 20).

Hoje, é preciso interpretar o novo processo pedagógico dos cursos de formação, analisando a quem ele serve, a que interesses atende, tendo como finalidade “construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas” (KUENZER, 1999, p. 166).

Não se quer, aqui, defender um currículo baseado em competências, tal como propõe a Resolução do Conselho Pleno nº 01/2002. O ser competente pressupõe múltiplas capacidades: cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras; todas elas são históricas. Para Kuenzer (2002), extrapolam o tempo e o espaço escolar, e só ganham corpo na materialidade prática. Cabe às instituições que oferecem os cursos para formação de docentes desempenharem com qualidade seu papel, criando situações que levem ao desenvolvimento dessas capacidades.

Os processos educativos escolares e, em nossa perspectiva, os cursos de formação de docentes “são espaços de articulação do conhecimento socialmente produzido, enquanto produto, e como espaço de apreensão de categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos” (KUENZER, 2002, p.10).

Para a autora “desconsiderar que o espaço para o desenvolvimento de competências é a prática social e produtiva, atribuindo à escola esta responsabilidade, [...] é prestar um desserviço aos trabalhadores por se constituir em uma tarefa que não é de sua natureza” (idem, p.10).

O que se pretende nos cursos de formação é que se desenvolva a capacidade crítica e criativa, ou seja, não mais aceitar aquele ser passivo que aprende para

adaptar-se às condições postas pela sociedade, mas aquele que consegue lutar por melhores condições de vida e de trabalho. É preciso estar atento às transformações e também participar do processo de construção/reconstrução da sociedade.

Uma mudança de concepção torna o trabalho mais difícil, mas é preciso acontecer para que se possa contornar todas as limitações pelas quais passam os processos de formação. Muitos professores reproduzem comportamentos pedagógicos seguindo “modelos” de sua formação, como se o mundo fosse estático e as transformações não existissem. Acredita-se que seja possível buscar alternativas para os problemas que surgem, problemas como de aprendizagem, de comportamento, de relacionamento e outros.

Frigotto (1996, p. 100) discute que a ação humana “tem a virtualidade de apreender densamente a realidade no plano histórico-social”. Essa ação humana é crítico-prática. Ou seja, “reflexão e ação, teoria e prática tensionam-se e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstituídas e historicamente validadas”.

Analisando o pensamento do autor, pressupõe-se que a formação do educador, na perspectiva da *práxis*, centra-se num projeto consciente que demandam dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas; expressões essas também usadas por Kuenzer (2002), por Rios (2002), e que Perrenoud define como competências. Por um ponto de vista histórico, das relações intersubjetivas e sociais, assume-se também o conceito “dimensões”, devido ao mesmo expressar capacidades explícitas dos fundamentos a que o professor “deve” possuir para obter uma formação sólida, coerente e transformadora, e transmiti-la àqueles que optaram por também serem professores.

Percebe-se uma estreita relação de pensamentos, no que se refere ao ponto de análise das relações de trabalho. Vê-se uma dinâmica mais prática de Kuenzer

(2002) no sentido da experiência adquirida no seu campo de investigação. Enquanto Frigotto não referencia as competências, Kuenzer analisa as contradições existentes nesta perspectiva, deixando claro que a escola não forma competência; que esta se adquire mediante a *práxis*.

Por essa razão, há alguns desafios a serem enfrentados nos processos de formação. Para Frigotto (1996, p. 100), um deles “é vencer a pedagogia da desesperança, e da falta de alternativa ao *status quo*”. Outro desafio, mesmo em condições adversas no plano da formação hoje existente e na situação de deterioração das condições de trabalho do professor, é o de como qualificar técnica, teórica e eticamente o trabalho.

Esta qualificação, a qual Frigotto se refere, somente poderá acontecer à medida que o Projeto Político Pedagógico for “centrado em formas coletivas de organização do conhecimento do trabalho pedagógico e de sua avaliação. Romper com a divisão disciplinar estanque e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino, sem dúvida, é um elemento crucial na formação e qualificação do educador” (FRIGOTTO, 1996, p. 101).

Quando se fala da formação inicial, rapidamente pensa-se nos futuros professores que estão passando pelo processo dessa formação, mas e aquele que forma? Como resolver a questão da ausência teórico-epistemológica, ético-política desse profissional?

Uma resposta para essa pergunta, encontra-se no parágrafo anterior, na descrição do segundo desafio colocado por Frigotto (1996). Porém, na educação, essa qualificação, comumente denominada de capacitação, é carente, na maioria das vezes, de um trabalho teórico-científico mediado, que possibilite a compreensão dos diversos contextos da sociedade a partir de conhecimentos acumulados historicamente, partindo do pressuposto de que o mundo desenvolve-se alterando

comportamentos, modos de ser e agir, frente à complexibilidade existente nas relações humanas e de produção.

Há incoerência nas políticas educacionais que enfatizam o aprender a aprender trazendo ao docente a total responsabilidade pelo seu aperfeiçoamento profissional, princípio este presente nos ideários neoliberais, que tendem a fragmentar o contexto da formação. É coerente pensar que o profissional de qualquer área, e, portanto, também “da educação” necessita, continuamente, nutrir-se de saberes e conhecimentos que poderão enriquecer a sua prática, tornando-a uma *práxis* transformadora, mas não do ponto de vista do “*aprender a aprender*”, analisado criticamente por Duarte (2000). Segundo ele, o lema aprender a aprender serve para:

adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista” (DUARTE, 2000, p.50).

Essa proposta, que inclui a perspectiva aprender a aprender, faz parte do construtivismo eclético adotado nos PCNs, cujo mentor é Cesar Coll, “que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas idéias”(DUARTE, 2000, p. 58).

Esse ecletismo é que, às vezes, provoca confusões e incertezas sobre o que ensinar, qual a melhor concepção teórica, porque é preciso partir de um referencial teórico – metodológico, a fim de formar uma visão mais crítica sobre a realidade e transformá-la. É comum ouvir professores afirmarem, ao serem indagados, que seu referencial é “utilizar de tudo um pouco”. Essa fala compromete, com certeza, o aprendizado porque o método de ensino está confuso. Como desenvolver, então, uma metodologia que seja satisfatória a uma formação voltada para o

desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas que mudam e transformam as relações sociais? Para Arroyo (2003, p. 104),

[...] o problema não está tanto na falta de preparo, mas no tipo de preparo, transmitido nos cursos de formação, ou na concepção tecnicista ou psicologizante da educação que esteve na base da formação dos profissionais do ensino: se ensinarmos essa concepção e ensinarmos uma visão crítica teremos resolvido o problema do fracasso da escola e até estaremos em condições de redefinirmos a sua função social.

O avanço para um desenvolvimento profissional dos futuros professores, no processo de formação inicial, tem sido enfocado por propostas educacionais que tendem a valorizar uma formação docente que considere os professores capazes de tomar decisões com autonomia e responsabilidade no confronto de suas ações do dia-a-dia com os conhecimentos teóricos. Isso possibilita rever práticas e teorias que tem como base a racionalidade técnica, que fez parte de um contexto histórico, que não deixou de existir; pelo contrário, ainda é bastante forte o emprego desta concepção, mas que já não é pertinente, se a tornarmos como princípio e base do processo educativo.

Pensa-se na inserção do indivíduo numa sociedade de desafios, de confrontos em todos os setores da atividade humana, onde possa usufruir os bens produzidos, bem como contribuir para a transformação destes, considerando tempo e espaço vividos, numa formação voltada para uma perspectiva crítica.

É por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização do desenvolvimento de habilidades e, de atitudes, que podemos levar crianças e jovens a usufruírem e participarem das problemáticas surgidas, propondo, sugerindo e modificando a realidade que está posta, tornando-a mais justa, de forma que mais pessoas possam participar e usufruir efetivamente dos bens que essa sociedade produz, principalmente a educação, o maior bem, que está aquém de tantos cidadãos.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 115) dizem que na construção do processo identitário do professor, na dinâmica “como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência”. As autoras explicam que:

A adesão porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir, deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de “reflexão” do professor sobre sua ação. Essas características são construídas por um processo de interação, de diálogo, enfrentando desafios, analisando os diversos contextos históricos com todos os seus determinantes, que visa o coletivo, mas que esta atinja o individual de cada um.

É papel da escola e dos cursos de formação de professores garantirem que os futuros docentes se apropriem de saberes e conhecimentos sobre a realidade social, estabelecendo relações com o seu contexto histórico, conhecendo e contextualizando teorias que acompanharam e subsidiaram o tempo, para compreender as relações presentes no atual contexto social que é complexo e contraditório.

A profissão docente, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178), “é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social. [...] A realidade e as práticas são sociais, construídas, recriadas individual e coletivamente”.

Kuenzer (1999, p. 170) destaca que o novo tipo de professor é aquele cuja primeira característica é ser capaz de “apoiado nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam aprender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam”.



A análise feita pela autora remete a pensar que o futuro docente, desta forma, “deverá” possuir uma compreensão histórica dos processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, bem como conhecer teorias e processos pedagógicos, de forma que consiga produzir conhecimento em educação e intervir com competência nos processos institucionais mais amplos, tendo como base uma determinada concepção de sociedade. A preocupação reside em definir a especificidade da ação docente como ação formativa intencional e sistematizada, para não banalizá-la. Com base na constatação, verdadeira, porém, parcial, de que todas as relações sociais e produtivas são pedagógicas, com o que todos são professores e, portanto, se demanda nenhuma formação específica, não se configurando a possibilidade de construção da identidade desse profissional. (KUENZER, 1999, p. 170-171).

Estas afirmações levam a considerar, na formação inicial de professores, a importância de estudos e práticas que visam diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que, conforme Kuenzer (1999, p. 171), “constituem em objeto de vários campos do conhecimento”.

Os cursos de formação de professores precisam zelar pela conduta ética e política, interpretando-as criticamente, sempre considerando os aspectos históricos que constituem as transformações sociais e, por conseguinte, as educacionais. Assim, poder-se-á dispor de argumentos constituídos a partir da prática que, às vezes, contrariam as normas estabelecidas, já que estas são tidas como absolutas, imutáveis, e a prática social estabelecida a partir de uma relação dialética, no sentido de que explica as contradições existentes nos planos econômico, político e educacional, posicionando-se em favor de uma formação que atinja a multilateralidade. Como já observou Candau (1988 p.45):

De fato, grande parte da própria história da educação brasileira privilegia o papel da norma, representando esta abordagem um resíduo desta tradição ainda não totalmente superada. O importante é que a lei seja cumprida, que a educação siga fielmente os cânones previstos e o educador é o

responsável por esta observância, muitas vezes de caráter puramente formal.

Uma dimensão que prevê um ensino e uma aprendizagem numa postura mais emancipatória, mais dinâmica, que valorize o sujeito na sua dimensão humana, é defendida por Candau. A autora afirma que nesta dimensão situam-se “aqueles estudos que enfatizam a relação interpessoal presente em todo processo formativo. Educação supõe comunicação humana direta ou indireta” (CANDAU, 1988, p.46).

A autora questiona em “que condições deve-se realizar esta inter-relação humana para que seja facilitadora do processo de aprendizagem; como promovê-las ou criar condições para que se desenvolvam”(idem, p.46). Faz uma reflexão evidenciando que tanto na perspectiva técnica quanto na centrada na dimensão humana, na análise da problemática que enfrenta a formação de professores e especialistas em educação, são focalizadas dimensões internas, sem a preocupação com a articulação dessas dimensões com as características contextuais, sociais, políticas e econômicas que as condicionam e envolvem.

O contexto sócio-econômico e político em que se situa toda prática de formação de educadores, adota uma análise crítica em relação às dimensões política, técnica e humana. Envolve estudos de caráter filosófico e sociológico que se têm realizado a partir da segunda metade da década de 70. Assim, tem-se uma educação “vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político-econômico vigente”, ou seja, que acompanha o atual momento histórico, sem perder o contexto dos conhecimentos acumulados para compreensão do tempo presente e pensar nas contribuições para um futuro mais justo e humano para todos os homens.

Considerar-se-á que a análise crítica do processo de formação, qualificação e profissionalização humana envolve uma concepção *omnilateral*, ou seja, dimensões que estão no plano de um desenvolvimento histórico-científico e, para Frigotto

(1966, p. 100), também nos “planos bio-psíquico, cultural, ético - político, lúdico e estético”.

A educação, como é um processo multidimensional, envolve dimensões múltiplas, há, pois, que se valorizar os elementos processuais de formação. Como o desafio está em construir uma visão articulada, numa perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social; contexto e processo são indissociáveis.

Sendo assim, em decorrência das transformações sociais e do novo contexto político-sócioeconômico de hoje, fala-se de uma “nova” função do educador ou “novo” educador. Apesar de já terem passados alguns anos, essa denominação ainda se faz relevante no atual contexto, pois, o fazer “novo” adquire uma nova dimensão frente às perspectivas de formação propostas para esse tempo.

O educador não pode estar neutro frente à realidade. É preciso explorar as contradições manifestadas no processo educativo, evitando a continuidade da dominação. Caso isso não aconteça, estar-se-á diante de posturas que se adequam e se adaptam de forma a só reproduzir, ao invés de contribuir para a mudança, para a transformação com autonomia e criticidade. Essa criticidade pode levar à base das causas, à essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais de forma a ultrapassar as aparências.

A atividade teórica por si só não transforma a realidade, mas é fundamental para pensar e refletir sobre ela. Vázquez (1968, p. 203) enfatiza que:

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente essa matéria prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam, mas, num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva.

Este autor, apoiando-se na I Tese de Marx afirma que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, 1968, p.185). Kuenzer (2004, p.76), por sua vez, explicita que “a atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da *práxis* humana, pois a consciência e as concepções se formulam pelo movimento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram”.

E, no processo de formação, é preciso atentar para a importância da mediação para que haja compreensão dos aspectos teóricos que possam fundamentar e subsidiar a *práxis*, pois, a “prática pela prática” no sentido de cumprir tarefas, como vem acontecendo, não faz sentido em se tratando de uma formação que vislumbre ações transformadoras.

Nas últimas décadas, a organização do trabalho pedagógico passou por grandes transformações, cujas condições de trabalho foram deterioradas, tomando um rumo contrário àquele capaz de proporcionar prazer e satisfação. Essa precariedade está na falta de uma política que valorize o profissional da educação em todos os sentidos. A falta de motivação e valorização do professor tem levado muitos profissionais a venderem sua força de trabalho às organizações privadas. Neste caso, os professores são, muitas vezes, controlados conforme as exigências do mercado, perdendo sua autonomia.

O ser humano não é uma mercadoria que se compra ou que se vende. Quando se perde a base teórica, e se executam meras funções estabelecidas a partir de um comando ou controle dos que concebem o conhecimento, se está tirando a possibilidade de desenvolver naquele que executa, as habilidades e capacidades intelectuais que transformariam sua prática.

Refere-se a essa perspectiva para explicar o sentido da perda da base teórica do professor. Essa perda é a perda do conhecimento historicamente construído, das

habilidades intelectivas responsáveis pelo crescimento intelectual. O professor, ao iniciar seu trabalho pedagógico, necessita compreender as relações de trabalho autônomo, em que teria liberdade para controlar sua função, porém, cada dia mais este é submetido a imposições estabelecidas, onde, na falta de subsídios teóricos, não consegue romper com o comodismo e o autoritarismo subjacente aos processos formativos.

A natureza da docência é contribuir para o processo da formação humana dos alunos historicamente situados; então, os cursos que formam professores necessitam desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que conduzam os futuros professores a construir seus saberes-fazeres a partir das práticas existentes buscando elementos que favoreçam o estudo teórico que possam subsidiar novas práticas numa dialética prática-teoria-prática.

Espera-se que os conhecimentos apreendidos sejam fortalecidos na prática social, ou seja, para que haja transformação dos saberes-fazeres é preciso que se articulem conhecimentos teóricos da educação e do ensino, no sentido de desenvolver as capacidades intelectivas proporcionando habilidades investigativas a partir da experiência, da própria atividade—atividade que é *práxis*.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 260) expõem que “uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção baseada na racionalidade técnica”, em cuja perspectiva, os professores somente executam as decisões de outrem, pois esta inclui-se numa concepção positivista, não permitindo posições autônomas nos processos de formação de professores. E o que se quer é que o futuro professor desenvolva habilidades e capacidades de análise das práticas existentes, levando à compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais presentes na prática docente. Por intermédio dessa análise, entende-se que o futuro professor poderá intervir na realidade, transformando-a e também se transformando, num processo de construção da sua profissionalização.

O desenvolvimento da prática pedagógica e o domínio dos saberes docentes

representam grande complexidade e, portanto, necessitam resgatar o papel do professor, “numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional, e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p.28).

Neste caso, não se pode reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, interferindo na crise de identidade dos professores, como se o eu profissional fosse “um” e o eu pessoal fosse “outro”, e ambos não estivessem numa mesma pessoa.

As novas abordagens nos processos formativos para a profissão docente passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, daí a necessidade de se investigar e analisar os saberes de referência dos professores nas suas ações e pensamentos. Partindo deste pressuposto, os cursos de formação de professores para Nunes (2001 p.38):

Até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de conhecimento para os professores, considerando saberes da experiência.

Nunes (2001) procura analisar a prática pedagógica do professor considerando que este constrói e reconstrói seus conhecimentos numa dinâmica mobilizadora de saberes profissionais, os quais são bastante enfocados na sua análise. Não trabalha tendo em vista o ensino por ou para competências, tem, portanto, uma visão mais ampla do que representa a função de “ser profissional”.

Está-se falando em saberes e conhecimentos que subsidiam a formação, bem como a prática docente, fundamentos estes que caminham numa direção contrária ao

ensino “para” competências, pois, quer-se uma formação com interesses emancipatórios, numa perspectiva de autonomia diante das situações complexas do cotidiano que, muitas vezes, exigem tomadas de decisões, é preciso ultrapassar questões estreitas, reducionistas e acríticas, proporcionando a construção de uma postura profissional competente.

Considerando a prática social como ponto de partida e também como ponto de chegada, haverá possibilidade de uma (re) significação dos saberes na formação de professores. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 84) dizem que como consequência desse processo “sua formação inicial só pode ocorrer com base na aquisição da experiência dos formandos, ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação e na reflexão sobre ela”.

Desta forma, é considerando essa perspectiva que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui. As autoras permitem entender que os futuros docentes, durante a formação, poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas os saberes pedagógicos são produzidos na ação; sobre estes, provavelmente, não estarão aptos a falar por ainda não estarem efetivamente envolvidos no processo.

Diante do exposto, em contato com os saberes sobre a educação e saberes sobre a pedagogia, os futuros docentes encontrarão subsídios teóricos que alimentarão e enriquecerão suas práticas, podendo haver um re(direcionamento) nas possibilidades pensadas a partir da construção coletiva de um currículo que contemple conhecimentos, valores, crenças, etc.

Foi discutido no capítulo dois, as políticas que vêm sendo implementadas tendo em vista “as competências”. No que se refere à formação inicial, essas políticas contribuem para um apressamento na formação, com carga horária diminuída, cujos currículos valorizam a dimensão técnica.



Nesse contexto, a democratização, o acesso ao saber, ao desenvolvimento intelectual e humano ficam aquém da maioria da população, porém, se apregoa, pelos meios de comunicação, a oferta de escolas, de vagas, de aperfeiçoamento, mas, na maioria das vezes, falta a mediação pedagógica que dá sustentação ao processo de compreensão das teorias que possam vir a referenciar a prática pedagógica para os professores em sua formação. Os cursos de formação de professores, nessa lógica, tendem à desqualificar-se, tendo em vista a ausência de um referencial teórico que subsidie o trabalho pedagógico em sala de aula.

A política de competências simplifica os processos formativos, à medida que se preocupa com as habilidades meramente técnicas. Nesse sentido, o que se anuncia é um novo (neo) tecnicismo, com raízes no positivismo, cuja base está no controle e na avaliação. Em consequência disso, perdeu-se a identidade dos professores, a qual constitui, também, um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos.

Existem práticas que não conseguem se fertilizar pela teoria para disseminar novas práticas. Nesse ponto de vista, existem as teorias que contribuem para o enriquecimento das explicações, mas, Pimenta (1997, p. 21) afirma que a “boa teoria é aquela que, por sua vez, foi construída em sólidas bases empíricas”. Para ela, a questão, fundamental é:

a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da *práxis* dos professores no sentido da transformação das persistentes condições e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas.

A formação inicial de professores necessita trabalhar com questões presentes no cotidiano no sentido de estabelecer relações com as teorias subjacentes ao processo de construção e desenvolvimento social. Sabe-se que, à medida que se

constroem os conhecimentos, o homem transforma seus princípios, suas regularidades, estabelecendo novas formas de relacionamento, de ser e agir no mundo.

Quando se pensa na formação dos futuros professores, tem-se consciência de que os problemas com os quais se depara são melhor respondidos à medida que se busca em suas raízes a causa e, conseqüentemente, os efeitos dessa prática. Talvez, dessa forma, construir-se-á os saberes que, por sua vez, responderão a novas necessidades. Pimenta (1997, p. 47), partindo desta questão, diz que “a prática está na raiz da re-significação epistemológica”.

Na década de 1980 do século XX, aconteceram rupturas de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução. Candau (1991, p. 10) retrata que “a partir das transformações sociais ocorridas nesse contexto histórico, novos sujeitos coletivos são formados em consonância com os movimentos sociais existentes” (p.10). Para tanto, “a contextualização da prática pedagógica passa a ser fundamental, busca-se compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla” (MARTINS, 2004, p.47).

O plano curricular dos cursos de formação de professores “deve” proporcionar uma formação que reflita a unidade teoria-prática, para que se tenha a visão de totalidade da prática pedagógica e, também, da formação, para que não se corra o risco de se colocar uma como sendo mais importante que a outra. Candau e Lelis (1988, p.60), na explicação sobre as dimensões teórica e prática do profissional docente, dizem que:

Na verdade, o seu fazer pedagógico (o qual abrange “o que ensinar “ e “como ensinar”) deve se fazer articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existentes [...] Acreditamos que esta alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma “*práxis*” criadora na medida em que a vinculação

entre o pensar e o agir pressupõe a unidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 206) explicitam que “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores”. Essa identidade é epistemológica, pois reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro conjuntos, que são, conforme esses autores:

Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, pessoal e social). É identidade que é profissional (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 260).

Essa questão reforça que não é qualquer um que pode ser professor, daí a importância em se analisar os cursos à distância, aligeirados, quando pessoas com formação em outras áreas acabam por acomodar-se num sistema que, embora aponte uma política de “qualidade”, acaba por fragmentar ainda mais o conhecimento em função dos tutores, ou orientadores de aprendizagem, ou, ainda, monitores que não estão devidamente preparados para o processo de mediação. Todavia, sabe-se que, na formação, os saberes e conhecimentos teórico-práticos são adquiridos pela “mediação” do professor que trabalha visando essa “formação”.

Portanto, ser professor não é tarefa que qualquer um faz. Para Cunha (2004), a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação docente, exigem uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões na organização taylorista do mundo do trabalho.

Repensando a formação inicial, numa análise das práticas pedagógicas, Pimenta e

Anastasiou (2002) destacam a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, as autoras destacam que nos processos de formação, é preciso considerar a importância:

a) dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe); b) dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); c) dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas); d) dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.71, grifo das autoras).

A prática social nesse enfoque deve ser considerada o objetivo central da formação, visto que possibilita uma (re)significação dos saberes na formação docente.

Cunha (2004) indica que a organização dos saberes dos professores podem obedecer a diferentes critérios de agrupamento. Segundo ela, alguns núcleos são privilegiados. Dentre elas: os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Os saberes destacados incluem, cada um, algumas questões que fazem parte das especificidades do campo teórico-prático da docência, que não se explicitam, pela extensão prescrita das funções de cada grupo de saberes. O fato de retratarem a função pedagógica no sentido abrangente desta função, não esgota todas as possibilidades da atuação docente. Representam campos interdependentes, pois, são múltiplas as funções que caracterizam os saberes docentes. Ao se destacar os

saberes, entende-se que estes precisam ser apropriados e compreendidos, também em suas múltiplas relações.

Cunha (2004, p.40) diz que “saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’, [...] requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favorecem o exercício da condição intelectual do professor”. Essa questão remete a pensar que é a partir de uma base sólida de formação que o futuro docente alcançará subsídios para sua atuação profissional competente.

Os sujeitos em processo de formação poderão estar imbuídos de uma responsabilidade voltada à prática, mas tendo, como referência, o campo teórico direcionando essa prática, campo este vivenciado em sala de aula por um trabalho mediado pelos professores formadores. As pesquisas sobre a formação de professores, conforme Nunes (2001, p.28),

têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar a formação e a prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Considerando os debates sobre a formação de professores, alguns problemas, vistos como crônicos, estão representados pela falta de articulação entre teoria e prática, entre formação geral e pedagógica e entre conteúdos e métodos. Parte-se do pressuposto de que o futuro professor “deva” estar engajado numa perspectiva onde haja articulação entre teoria e prática, num processo dialético que considere as contradições existentes na sociedade entendendo que a prática deve ser o ponto de partida e de chegada (KUENZER, 2004, p.75). Desta forma, por intermédio da prática, busca-se elementos, que serão subsidiados teoricamente favorecendo novas práticas, com possibilidades de transformação da realidade.

Frigotto (1996, p.89) sustenta que “as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadoras de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno”.

A formação teórica do educador deve representar um referencial fundamental para a *práxis* educativa, pois, conforme Kuenzer (2002, p. 6), “melhora as condições de atuação”. Contudo, acrescenta a autora, “há outros fatores que intervêm na capacidade de enfrentar situações de risco, que extrapolam a dimensão cognitiva tais como: a disposição para atuar, a estabilidade emocional, a capacidade de atuar em situações de *stress*, o comprometimento com o coletivo, e assim por diante”. A realidade é dinâmica, modifica-se, e, à medida que esta se modifica, vai exigindo que o professor se situe nos diversos contextos, pois, o mesmo não deve ser,

apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos; há na especificidade de sua função uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; os conteúdos escolares, como “tradições” do conhecimento científico-tecnológico e histórico-crítico em expressões assimiláveis, dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; as formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; as formas de organização e estruturação, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades; finalmente, os processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor da ciência pedagógica (KUENZER, 1998, p. 108).

Essa questão nos remete a compreender que, em determinadas situações de risco, sejam previstas ou não, nem sempre o conhecimento teórico consegue resolvê-las com mais eficiência e rapidez; às vezes vale-se mais da experiência adquirida na trajetória laboral, sustentada por conhecimentos tácitos. Daí a competência estar relacionada à prática das ações, na experiência cotidiana, nos fazeres concretos. Nem só a teoria, nem só a prática podem desencadear ações competentes, mas, a articulação das duas dimensões, haja vista a riqueza dos saberes envolvidos nestas duas instâncias, no sentido da formação humana.

De acordo com a dinâmica proposta por Kuenzer, pensa-se que o professor, em sua formação, necessita refletir dialeticamente sobre as finalidades da escola e da educação, propondo, situações para uma aprendizagem significativa, considerando as propostas educacionais presentes nos documentos oficiais e trabalhando numa perspectiva mediadora, no sentido de valorizar os saberes, instigando para um fazer que traga realizações, tanto no âmbito pessoal como profissional.

## CONCLUSÃO

O estudo realizado nos possibilitou refletir sobre conceitos advindos das relações sociais e como estes adentraram os diversos campos da atividade humana, especialmente a escola. Verificamos, através de diferentes contextos, como ocorreu a transformação social tomando o trabalho como categoria de análise, buscando entender as contradições decorrentes no setor produtivo e no modo de ser do homem e, especificamente, na educação.

A divisão do trabalho foi sucessivamente alterando as relações entre os homens e, entre estes e a natureza, provocando mudanças no comportamento humano, tornando o trabalhador cada vez mais restrito nas suas habilidades e capacidades intelectivas, sendo submetido a controles vindos de fora, sem autonomia e sem perspectiva de crescimento como homem.

No início da sociedade moderna, o controle estava mais voltado para a força física, depois passou para a força física e o comportamento, hoje, o ponto central do controle está no sistema informacional.

Nessa perspectiva, a consciência do homem foi subjugada; ao perder o conhecimento, perdeu a capacidade de entendimento do real; somente se trabalha com o que é e com o que pode ser, não importando os fundamentos que explicam o presente. Portanto, no processo de formação de professores, falta uma orientação teórica segura, para que haja uma compreensão contextualizada desse processo.

Vivemos um momento de reorganização da economia mundial. As transformações técnico-organizacionais, segundo Manfredi (1998, p.25), "não só têm afetado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associadas à construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de



trabalho, qualificação, competência e formação profissional". Os conceitos destacados no capítulo um pertencem a uma matriz conceptual específica, construída, historicamente, no âmbito da orientação comportamental behaviorista com uma tradição positivista-experimental.

Os conceitos explicados demonstram um efficientismo, cujas dimensões e atributos ajustam-se à racionalidade técnica capitalista. Isso permite afirmar, conforme Manfredi (1998, p. 36), que a "noção de competência que sendo explicitada nos discursos dos empresários, técnicos e cientistas sociais empresta seu significado das áreas das ciências da cognição e da educação que adotam como parâmetros teórico-explicativos modelos que não se opõem às premissas e à lógica de organização no capitalismo".

As noções, conceitos e definições sobre termos comumente utilizados dentro da literatura, que abordam as "competências", nos desafiam a repensar a sociedade atual como está posta, com seus conflitos e contradições e nos provocam a (re) dimensionar a nossa *práxis*. A sociedade hoje está caracterizada como "sociedade do conhecimento e da informação", que é marcada, segundo Markert (2000, p. 177), "pelos efeitos da globalização dos meios de comunicação de massa; parte-se do princípio de que, por um lado, todas as informações, aparecem contextualizadas, mas, por outro lado, oferecem a possibilidade de um modo diferente de olhar. Nada mais é estabelecido por si mesmo. Tudo parece estar à mercê da comparação com outras possibilidades".

O complexo da reestruturação produtiva traz à baila um amplo leque de novos atributos, atitudes, qualidades, comportamentos e características pessoais que um indivíduo deve possuir para satisfazer as exigências da sua empregabilidade. Na verdade, percebe-se que em cada momento histórico foram exigidos formas de pensar e se comportar diante das situações de produção e da vida, tendo em vista as formas de organização do trabalho e da sociedade.

Ao explicitar a importância da formação de professores, Kuenzer, ao referir-se à competência do educador, nos faz refletir que:

As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trazem profundas implicações para a educação [...] uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores (KUENZER, 1998, p. 105).

Essa reflexão representa um exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional. Esse processo tem sido aprofundado por teóricos e investigadores, concretamente, nas duas últimas décadas, tendo em vista as discussões e reformas sobre a formação de professores. Sobre essa discussão, Freitas (2002, p.160) afirma que a “discussão que hoje está posta coloca em campos antagônicos, projetos de educação e formação que privilegiam o *controle e o desempenho com vistas à competência e competitividade*, em contraposição a uma outra concepção de educação e *de formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal*” (grifo da autora).

Partindo desse pensamento, concluímos que é preciso retomar a categoria trabalho nos processos de discussão dos cursos de formação inicial de professores, para podermos teórica e praticamente opor-nos à lógica neoliberal e à política educacional que está representada pela redução da escola a uma instituição que visa desenvolver apenas a capacidade de empregabilidade ou competitividade. É necessária uma “nova” competência para o ensino médio profissional, bem como nos cursos de formação inicial de professores, tanto de nível médio como de nível superior.

Preocupando-se com as políticas de formação de professores, Freitas (2002, p.162) enfatiza que:

Estamos vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações.

O tema abordado nessa dissertação indica uma reflexão sobre os processos que perpassam as relações de trabalho e de formação profissional docente tendo em vista os diferentes contextos pelos quais passou e passa a sociedade como um todo. Buscamos compreender o universo de contradições, de incertezas, da atual sociedade a partir de uma abordagem crítica da realidade, incluindo nesta, a educação e na educação, a formação de professores.

Os cursos de formação de docentes necessitam repensar as dimensões que subsidiam os processos formativos, colocando-as à frente das questões postas ou impostas pelos Documentos Oficiais que alteram ou distorcem suas concepções mais profundas e consistentes.

A formação de professores, em nosso ponto de vista, “deve” caminhar para uma perspectiva de não resignação, diante das desigualdades sociais, analisando criticamente a falta de oportunidades e acesso à educação de tantos cidadãos em idade escolar. Deve ser uma postura de inconformismo em relação à má distribuição de renda, à negligência dos governantes diante das questões relacionadas à saúde das pessoas, ao desemprego, enfim, à falta de uma política que favoreça os homens na sua plenitude.

Essa consciência de formação deve estar centrada nas relações sociais estabelecidas historicamente, a fim de formar para a autonomia e emancipação, considerando sempre que quando olhamos para a sociedade, devemos ter um olhar crítico, diante da realidade que se coloca, sempre indagando, questionando a que

interesses servem determinadas implementações feitas pelos órgãos governamentais, pelos empresários e documentos advindos de organismos internacionais cuja intenção e interesses estão voltados para a acumulação, cada vez maior, do capital, que corrompe, aliena e exclui o trabalhador, no sentido geral do conhecimento, e dos bens e benefícios que ele próprio produz, quando a própria educação, pelas políticas implementadas, acaba por também atender os interesses da “minoría” privilegiada da sociedade.

Em nossa pesquisa buscamos evidenciar a necessidade de uma nova visão para a formação de professores, haja vista que se não houver esse direcionamento, ou (re)direcionamento seremos eternamente reprodutores da ordem vigente, seguindo sempre um enfoque positivista, de aceitação, de obediência e de imposição política e empresarial. Não queremos, com isto, deixar transparecer, que as coisas devem assim acontecer, sem ordenação, sem planejamento, sem direcionamento. O que queremos dizer é que não se pode pensar uma formação que seja simplesmente determinada do ponto de vista político/econômico, mas determinada por uma consciência crítica, transformadora, considerando que o futuro professor trabalhará com crianças, jovens e adolescentes que também terão que lutar e trabalhar pela sua emancipação política, econômica e social. Para que tudo isso venha a tornar-se uma realidade concreta, devemos refletir sobre o discurso que abrange a valorização do magistério e sua profissionalização. Portanto, sem uma sólida base teórica e epistemológica, Frigotto (1996, p. 95) explicita que a:

Formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento da possibilidade de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de denominação e, portanto perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa. No âmbito dos processos de produção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino e aprendizagem, fica incapacitado de perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural.

No trabalho educativo, no processo de discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico, é preciso atentar para o movimento metodológico numa concepção

dialética. É necessário um projeto que tenha, como base e sustentação, o materialismo histórico, que pode vir a proporcionar ao sujeito uma participação ativa da construção do seu conhecimento e com consciência do seu papel, enquanto cidadão transformador da sociedade em constante mudança.

O professor, na sua formação inicial, precisa estar de acordo com o que propunha Marques (1975, p.10), ao retratar o homem incomum. Segundo ela, o homem incomum e nós aqui diremos, o professor incomum “é àquele que vai à raiz dos problemas”. Essa autora caracteriza o homem incomum como aquele que busca compreender todas as variáveis das situações com as quais lida de forma direta. Não se ilude com posicionamentos e teorias que se endereçam a uma parte dos fenômenos a serem estudados e, portanto, tem cautela na tomada de decisões. Busca verificar as causas e conseqüências dos problemas que estuda, porém, mantém um equilíbrio no que se refere a quanto deve pensar antes de agir. Se não for dessa forma, deixa de ser incomum, pois, perde-se no mundo do pensamento, sem chegar à realidade. Na transposição do homem incomum para o professor incomum, Marques (1975, p. 14) diria: “é alguém que pensa não só com profundidade, mas, largamente e generosamente”.

Em nossa análise, reforça-se a necessidade de se repensar a *práxis* pedagógica, no sentido de buscar subsídios, a partir de um referencial teórico-metodológico capaz de fazer perceber o que está implícito nas reformas de ensino, no processo de formação de professores, e na própria atuação dos formadores, tendo em vista o atual contexto social, para não nos perdermos, influenciados pelos discursos políticos e econômicos, cheios de demagogias e antagonismos, que nos levam à fragmentação cada vez maior do nosso conhecimento.

A partir dos estudos que subsidiaram esse trabalho, conclui-se que a competência se dá por meio da prática, à medida que se pratica a ação, pois, desta forma, acionam-se as capacidades cognitivas, psicomotoras, afetivas que tendem a tornar as ações competentes. Essa dinâmica não representa o enfoque atribuído pelas

instâncias que tratam o ensino *por* ou *para* competências e sim, aquela construída com base na *práxis*. Porém, para que esta *práxis* seja transformadora e busque a superação do que está prescrito em documentos e nas perspectivas mercantilistas impostas às instituições formadoras, faz-se necessário uma (re)significação no conteúdo, método e forma do trabalho pedagógico.

É preciso atentar para o domínio do conhecimento específico do professor, bem como, para a clareza das finalidades da educação no que se refere à formação. Alguns conhecimentos necessários à formação advêm de estudos aprofundados que requerem mediação e, sobretudo, métodos que venham permitir a compreensão de porque o ensino não pode ser orientado por qualquer teoria quando se pretende ultrapassar os limites da adaptação.

A base teórica é fundamental, imprescindível, haja vista que é a partir desta que se tem a visão do mundo e da história. Os fundamentos teóricos enriquecem e abrem os caminhos que na mediação transformam-se em possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

VÁZQUEZ, 1968, p. 207)

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Orgs.). *A Profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. *Boletim da ANFOPE*. Ano XI, 2004.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo [et.al.]. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*, 3. ed. Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel González. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das Representações na formação dos professores. In: Perrenoud, PHILIPPE; In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BATISTA, Roberto Leme. Reestruturação Produtiva, Ideologia: Crítica às Noções de Competência e Empregabilidade. In. BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan.

*Desafios do Trabalho: Capital e luta de classes no século XXI*. Londrina: Práxis, 2003.

BADEM, Enciclopédia. Livraria Editora Iracema, 9. ed. São Paulo, v.6, 1980.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário Didático de Português*. São Paulo: Ática, 1998.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Sílvia, Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do Estado. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23. n. 80, p. 371-388, setembro/2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores*. Brasília: DF, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP1*, Brasília, DF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP2*, Brasília, DF, 2002.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9394/96*, Brasília, 1996.



BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Matrizes de Referência: Anos iniciais do ensino fundamental. *Política Nacional de Valorização e Formação de professores*, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referências para a formação de professores*. Brasília, DF, 1999.

BRZEZINSKI, Íria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito á cidadania ou disputa pelo poder? *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p.81-108, dezembro/1999.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria – prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. ( Org.) *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARVALHO, J. Mesquita. *Dicionário Prático da Língua Nacional*. Porto Alegre: Globo, 1952.

CHOMSKY, Jakobson; HALLE, Lenneberg; SAUMJAN, Bach Postal. *Novas Perspectivas Lingüísticas*. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1971.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et alii (Orgs.). *Sociologia do trabalho – Organização do trabalho industrial*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985.

\_\_\_\_\_. Automação Programável: novas formas e conceitos de organização. In. SCHMTZ, H.; CARVALHO, RUY de Q. (Orgs.). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Hucitec, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*, v.1 . Curitiba: Champagnat, 2004.

DEFFUNE, Deise; DEPRESBITERIS, Léa. *Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*, 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Revista Educação Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro/2003.

DOLZ, Joaquim. OLLAGNIER, Edmée (Orgs.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Novo Aurélio século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n.80, p. 137-168, setembro/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro*. CNTE: Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FROMM, Erich. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competências na revista *L'orientation Scolaire et professionnelle* - da sua criação aos dias de hoje In: ROPÈ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

JOBERT, Guy. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, ano XIX, n. 63 p. 105-125, agosto/98.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 163-183, dezembro/1999.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e Competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2., p. 3–11 maio/ago, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*, v.1, Curitiba: Champagnat, 2004.

KAWAMURA, Lili. *Novas tecnologias e educação*. Educação tecnicista, São Paulo: Ática, 1990.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos ao saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 43-58, Abril/2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_ ; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 239-277, dezembro, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v.23, n.80, p.389-404.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação*. Petrópolis: Vozes / São Carlos: EDUFSCAR, 1994.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília R. de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Galdêncio, e outros. *Trabalho e Educação*. Campinas: Papius, 1992.

MAGALHÃES, Adalberto P. (Org.). *Enciclopédia Brasileira Globo*. Porto Alegre: Globo, v.3, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competências profissionais – das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*, ano XIX, n. 64, p. 13-49, Setembro/1998.

MARCUSE, Hebert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Praga* –

*Revista de Estudos Marxistas*. São Paulo: Boitempo, 1997, n.1. Publicação original - 1941, p. 414 – 439.

MARKERT, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação profissional. *Revista Educação e Sociedade*, ano XIX, n.72, p. 177 – 195, Agosto/2000.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARQUES, Juracy C. *Os caminhos do professor: incerteza, inovações, desempenhos*. Porto Alegre: Globo, 1975.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*, v.1, Curitiba: Champagnat, 2004.

MARX, Karl H. *O Capital*. São Paulo: Difel, Livro 1, v. 1, 1984.

\_\_\_\_\_. Crítica do Direito do Estado de Hegel. In: MARX, Karl H. *Escritos de Juventude*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1987.

MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, ano XIX, n.64, p.51-85, setembro/1998.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). *Competências e Habilidades: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova - Um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

NÉRICI, Imídeo G. *Didática geral dinâmica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1983.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril/2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Individualidade: Afirmção e negação na sociedade capitalista*. São Paulo: Plexus. 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_; PAQUAY Léopold; ALTET, Marguerite (Orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Orgs.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da didática: Ciências da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provisória. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ ; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, v.1, 2002.

PLANTAMURA, Vitangelo. *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 405-427, setembro/2002,.

REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROEGIERS, Xavier, DE KETELE, Jean-Marie. *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Martins, P.L.O; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). *Conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso do francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educação Pública; um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, PABLO (Orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SILVA, Adalberto P. (Org.). *Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos*, 7. ed. v.4, São Paulo: Melhoramentos, ed. 1971.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Princípios Norteadores das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Análise Crítica. In: *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Superintendência da Educação: SEED: Curitiba, 2004.*

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, 1972.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: FRANÇOISE, Ropé; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

TANGUY, Lucie. Racionalização Pedagogia e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 143-160, abril/2001.

VISENTINI, José Willian. O ensino da geografia no século XXI. Encontro Nacional de Ensino de Geografia. *A nova ordem mundial*. São Paulo: Ática, 1995.