
A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL¹

Rosanne Evangelista Dias*

RESUMO

O foco desse trabalho é a recontextualização do conceito de competências na proposta curricular da formação de professores da educação básica, produzido pela reforma educacional brasileira. Analiso aqui o currículo escrito apresentado em alguns documentos oficiais brasileiros. Concluímos que a proposta curricular brasileira, ao apresentar as competências como um “novo” paradigma, recontextualiza esse conceito já utilizado em outros tempos e espaços atendendo aos objetivos de formação profissional onde a preparação do cidadão professor encontra-se estreitamente vinculada ao mundo do trabalho. Nesse processo de recontextualização podemos observar a presença de tradições teóricas, a princípio, consideradas como contraditórias, notadamente a psicologia “cognitiva e comportamental” vindo a compor, de forma ambivalente, a metáfora da palestra pedagógica, desenvolvida por Bernstein. Assim, o conceito de competências ao mesmo tempo em que conserva tradições curriculares do passado, recria novos sentidos para o uso do conceito no currículo ajustado ao contexto atual.

Palavras-chave: competência, currículo, formação de professores.

INTRODUÇÃO

O currículo para a formação de professores se constituiu no âmbito das reformas educacionais brasileiras, produzidas na última década, advogando que toda e qualquer mudança na qualidade da educação deve-se a uma mudança na formação de professores. Apresentando o conceito de competências como central na organização curricular o processo de produção do currículo da formação de professores foi extremamente marcado pela acentuada regulamentação no campo legislativo, intensificada no período de 1999 a 2001, como pode ser verificado nos documentos³ produzidos, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Neles, o conceito de competências é apresentado como – um “novo” paradigma educacional. A despeito da dificuldade em conceituar competências⁴, os documentos ministeriais para a formação de professores as definem como a *capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho* (RFP, 1999: 61).

A necessidade de se ter uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente apresentada nos documentos oficiais estabelece uma relação determinista entre o desempenho

¹Trabalho oriundo da dissertação de mestrado, defendida na UFRJ em 2002: “Competências – um conceito recontextualizado no currículo da formação de professores no Brasil”, sob a orientação da profa. Dra. Alice Casimiro Lopes.

*Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ e integrante do Núcleo de Estudos do Currículo – FE/UFRJ.

³Destacamos como documentos centrais para análise os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (Brasil, MEC/SEF, 1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – PECNS (Brasil, MEC, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (Brasil, MEC/CNE, 2001).

⁴Sobre a polissemia do conceito de competências, ver Isambert-Jamati (1997), Ropé e Tanguy (1997) e Serón (1998).

do professor e o de seus alunos e reforça uma perspectiva de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Assim, a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva se apresenta no estabelecimento do sistema de certificação e recertificação das competências e uma nova concepção de ensino que pode representar a secundarização do conhecimento teórico e de sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Neste texto, procuramos demonstrar que o conceito de competências apresentado nessa reforma curricular não é inédito na teoria curricular, já tendo sido empregado em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto global quanto localmente. Consideramos o uso desse conceito no currículo da formação de professores da reforma brasileira como resultado de processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996;1998) de reformas de diferentes países e diferentes modelos pedagógicos, destacando-se os programas americanos e brasileiros para a formação de professores nos anos 1960 e 1970. Defendemos que nos documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 é feita uma recontextualização do conceito de competências desses programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por intermédio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado.

Para o desenvolvimento dessa argumentação, apresentamos inicialmente os estudos de Bernstein (1996, 1998) sobre o processo de recontextualização e analisamos o contexto de reformas em que as propostas curriculares são produzidas, dando ênfase às relações globais e locais que colocam como eixo para a formação do professor o currículo por competências. Em seguida, procuramos demonstrar como o conceito de competências é um conceito conhecido e empregado na história do currículo e, por fim, analisamos como esse conceito se evidencia, recontextualizado, nos atuais documentos curriculares para a formação docente.

PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Os estudos de Bernstein (1996) a respeito da recontextualização do discurso pedagógico e, especialmente, em trabalho do mesmo autor a respeito da recontextualização do conceito de competência no campo educacional (1998) constituíram-se na base para a análise da recontextualização do conceito de competências nos documentos oficiais da reforma curricular brasileira da formação de professores.

Para desenvolver o princípio da recontextualização, Bernstein (1996) utiliza o conceito de campo de Bourdieu que consiste em um conjunto de relações de força de sujeitos e instituições em permanente disputa pelo poder, seja ele manifestado nas relações da vida econômica, política ou cultural. No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: a) oficial que produz o discurso pedagógico oficial (legislação do currículo nacional, avaliação nacional e livro didático) e b) não-oficial que produz as teorias educacionais (práticas, conteúdos e investigações pedagógicas). A produção das diversas áreas do conhecimento específico, as teorias das ciências sociais e os discursos da família e da comunidade, assim como o Estado, os campos da economia e da cultura atuam no processo de recontextualização do conhecimento escolar exercendo diferentes graus de controle e pressão e resultando, conseqüentemente em autonomia maior ou menor dos campos de produção e reprodução do

conhecimento. A recontextualização nos campos pedagógicos oficial e não-oficial opera apropriando, reenfocando, deslocalizando e relocando discursos das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas especialidades pedagógicas vindo a propor, a estabelecer, a definir e a controlar os conteúdos, as relações e o modo de ser transmitido o conhecimento escolar.

Também podemos dizer que o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos de seus contextos, originais ou não, para outros contextos no qual esses discursos passam a constituir uma nova ordem e um novo sentido. Nesse processo de recontextualização, portanto, a partir do novo contexto em que o discurso se insere, passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionado a outros tempos e espaços.

Bernstein também aponta para a *convergência conceitual* que fez surgir o conceito de competência para o campo da educação, entre as décadas sessenta e setenta, como processo de re-contextualização de diversos campos do conhecimento como a Linguística: *competência linguística* (CHOMSKY), a Antropologia Social: *competência social* (LÉVI-STRAUSS), a Psicologia: *competência cognitiva* (PIAGET), a Sociolinguística: *competência comunicativa* (DELL HYMES), entre outros.

Nesses diferentes campos científicos o conceito de competência tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à construção de seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa. Sua lógica social está centrada na idéia de que não existe déficit e sim diferença, que o sujeito se autoregula em uma perspectiva de evolução favorável, não estando submetido à regulação pública além de ser capaz de ver criticamente as relações hierárquicas e ter como perspectiva temporal o presente.

Nas escolas britânicas tornou-se predominante entre os anos 1960 e 1970, um modelo pedagógico denominado de competência caracterizado pelo ensino voltado à criatividade, ao desenvolvimento do conhecimento de forma tácita pelas interações informais e estreitamente vinculado às situações da vida prática e à emancipação política do sujeito e de sua consciência (BERNSTEIN, 1998). Outra consequência pedagogizadora da recontextualização do conceito de competências fez surgir no início dos anos 1990 o modo pedagógico denominado genérico. Tal modo pedagógico é voltado aos modelos de competência de uma área de trabalho, presente no modelo pedagógico de atuação, que corresponderia ao ensino mais tradicional marcado pela rigidez do tempo, pela especialização do ensino e vislumbrando as mudanças mais vinculadas à economia. Esse modelo, segundo Bernstein, encontra bastante reforço por parte do Estado que por diversos mecanismos busca o controle e regulação do conhecimento produzido e disseminado.

Para a maior compreensão do processo de recontextualização analisamos, na próxima seção, como os diversos processos de reforma tem apresentado o conceito de competências como eixo central do currículo, especialmente o da formação de professores.

REFORMAS CURRICULARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Identificamos um movimento global de circulação de propostas e de experiências de localidades, as mais diversas, que se apresentam no cenário das reformas como subsídio para as proposições dos diferentes países, especialmente nos anos 1980. Esse movimento também ocorre na reforma brasileira e, se algumas vezes não é relatada a experiência dos diversos países em cujo modelo os documentos oficiais se pautam, o conteúdo dos documentos acaba por revelar as similaridades existentes, reinterpretando os discursos que são desenvolvidos em documentos de agências internacionais ou ao serem citadas experiências descontextualizadas de seu desenvolvimento. Ball ressalta

como característica desses movimentos global e local uma dinâmica que os torna mutuamente constituídos (BALL, 1998; 2001) o que faz com que discursos pedagógicos próprios de determinada localidade possam estar presente em outros países e vice-versa.

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

Na proposta curricular brasileira os documentos oficiais recontextualizam diversos discursos na construção do modelo para a formação dos professores. Recontextualizações no âmbito global e local, oficial e pedagógico. Do campo internacional são apropriadas, por exemplo, as recomendações do Relatório Delors (DIAS, 2002) que se dirigem a uma discussão ampla do contexto mundial e das iniciativas que devem ser assumidas pelos países frente aos *desafios* do novo século. Mas é importante destacar que a proposta de mudança no quadro educacional está estreitamente vinculada no relatório às questões econômicas que se apresentam no mundo atual associadas à nova forma de produção capitalista.

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

Nos discursos pedagógicos da reforma há um empenho para que se fortaleça a idéia da mudança – o aspecto político mais acentuado, daí o uso da palavra *novo* na apresentação do paradigma orientador do currículo. Entretanto, a adoção do termo *novo* atribui às competências um ineditismo que não lhe é devido e que nem poderia ser total pois, na verdade, o conceito de competências já era utilizado pelos teóricos da eficiência social desde o início do século XX, sendo marcada sua presença nos currículos de formação geral e profissional, especialmente na formação de professores por volta dos anos de 1950, com denominações diferentes, atendendo a propósitos educacionais semelhantes como veremos na próxima seção.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

O novo paradigma das competências anunciado na reforma do currículo da formação de professores, na verdade, pode ser verificado como em uso no currículo educacional por pelo menos mais de três décadas. Dessa forma é possível concluir que o conceito de competências na proposta oficial para a formação de professores deve ser entendido como um conceito recontextualizado.

Podemos registrar na história do currículo o uso desse conceito nos anos 1920 com os teóricos da eficiência social (BOBBITT e CHARTERS), que já se utilizavam dele para a formação profissional na qual se pretendia atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional (LOPES, 2001; MACEDO, 2002). Nesses modelos curriculares da eficiência social, buscavam associar as disciplinas acadêmicas tradicionais de diversos campos do conhecimento com estratégias que visavam desenvolver no estudante a capacidade de resolver problemas ligados ao dia-a-dia.

No final dos anos 1940, surge um importante instrumento de orientação e definição das práticas curriculares (PACHECO, 2001), a partir da formulação de objetivos – o *Rationale Tyler*. Na defesa da pedagogia por objetivos, Tyler estabeleceu uma relação entre os objetivos da educação expressos nos currículos e do controle da aprendizagem que testaria a modificação, ou não, dos comportamentos alcançada pelos estudantes (MACEDO, 2000). Entre os propósitos do *Rationale Tyler*, que influenciou bastante a educação brasileira nos anos 1970, encontramos a avaliação contínua dos alunos de acordo com os objetivos previamente traçados e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem onde tais objetivos poderiam ser alcançados (Pacheco, *op. cit.*).

Já em relação ao currículo de formação de professores, nas décadas de 1960 e de 1970 muitas das propostas de formação apoiavam-se no currículo por competências. Estes eram sustentados pelos estudos da psicologia comportamental, formulados especialmente por teóricos americanos e visavam uma série de objetivos em torno dos quais deveriam estar sujeitos os cursos para orientar essa formação e também o desempenho futuro do professor.

Os EUA foram o país onde mais se produziu pesquisa sobre a eficiência⁴ do professor. Ao longo das oito primeiras décadas do século XX, houve no país empreendimentos no que podemos chamar de movimento de formação baseado nas competências, cujo principal objetivo era a formação do professor eficiente para atender às necessidades que estavam postas pela sociedade.

O currículo por competências, que teve origem no limiar dos anos 1970, nos Estados Unidos cujos autores eram identificados com a perspectiva tecnicista e caracterizado por seu caráter instrumental, apresentava como estratégias metodológicas a definição de um perfil profissional a ser formado no qual as respectivas competências a serem demonstradas estavam listadas (MARANDUBA, 1981, p. 14).

Nesse período surgiram os modelos denominados Formação do Professor Baseada em Competências (Competency-Based Teacher Education – CBTE) e Educação do Professor Baseada em Desempenho (Performance-Based Teacher Education – PBTE) que influenciaram a formação de professores em muitos estados norte-americanos por pelo menos quinze anos (de meados dos anos 1960 a

⁴Utilizamos os conceitos de eficiente e eficaz de Tyler (1976). Para o autor, eficiente é quem realiza o que se propôs a realizar (:83) e eficaz quem se propõe a realizar coisas importantes relacionadas com a profissão ou o trabalho a ser ensinado (*ibid.*). Esses conceitos foram aplicados por diversos autores aos estudos sobre a formação de professores, especialmente relacionados à competência profissional.

início dos anos de 1980) e impactaram de forma decisiva a formação de professores (COOPER, 1989; HOUSTON, 1972; OLIVA & HENSON, 1989; GIMENO SACRISTÁN, 1989). Nesse movimento, o que os professores sabiam sobre o ensino parecia bem menos importante do que a habilidade do professor de ensinar e causar mudança de comportamento nas crianças (HOUSTON, 1972). A organização desse movimento, segundo Oliva e Henson (1989), apoiou-se nos seguintes aspectos: a) especificação de competências: os objetivos ou desempenhos esperados deviam ser observáveis e mensuráveis; b) progresso autônomo ou auto-regulação: estudar segundo seu próprio ritmo; c) avaliação baseada em critério: os estudantes aprovavam ou suspendiam uma unidade, um módulo ou um curso baseado no domínio do nível especificado; d) experiências baseadas na realidade do próprio sistema escolar; e) educação apoiada por recursos áudio-visuais/multimeios.

Na concepção de aprendizagem orientadora do modelo CBTE, as atividades e os conteúdos se constituíram em meios pelos quais eram adquiridas as competências (COOPER, 1989). Assim, as competências passaram a ser responsáveis pela escolha das atividades de aprendizagem ou dos conteúdos, desde que estes pudessem se relacionar com as competências, enfatizando-se mais o uso do conhecimento (aplicação em um dado contexto) ou a execução das competências.

Entre as finalidades na organização das competências, encontramos a de que suas subdivisões e sua conseqüente operacionalização permitiram a criação de itens para os testes que pretendiam medir a competência docente. A larga difusão dos testes de competência para os professores fez surgir, em âmbito nacional, um sistema de certificação das competências. O desempenho nos testes conferia a certificação aos professores em exercício e aos recém-formados e também a licença para a instituição formadora prosseguir no oferecimento desses cursos, se confirmado o êxito de 80% dos seus alunos nesses testes (OLIVA & HENSON, 1989: 361-2).

A implementação desses modelos curriculares baseados nas competências contou com uma grande soma de investimento por parte do governo federal americano durante os anos 1960. Acreditava-se, nessa época, que com o empenho de diversos setores pela adoção do novo modelo poderia ser desenvolvida uma base científica para a formação de professores (COOPER, 1989). Outro elemento importante na análise do contexto em que surgiram as propostas curriculares fundamentadas nas competências era a idéia de que o mundo passava por *mudanças vertiginosas* e que isso levava ao ajuste da educação às *necessidades pessoais e às exigências sociais* (SANT'ANNA, 1979: 131-2) e ainda a *falta de confiança do público nas escolas* (POPHAM, 1983: 389), a existência de um excedente de professores e o movimento de responsabilização da escola – *accountability* (COOPER, 1989; MARANDUBA, 1981). Essa política de avaliação e controle baseada no desempenho do aluno e do professor trouxe muita ansiedade para o docente, decorrente da pressão pública exercida sobre o resultado de seu trabalho nas escolas (OLIVA & HENSON, 1989). Diferentes vozes na sociedade afirmavam com convicção que as escolas não melhorariam até que os professores mudassem (HOUSTON, 1972). Apesar de o movimento pelo estabelecimento de competências para os professores ter alcançado certa solidez, Oliva e Henson (1989: 362) criticaram os legisladores por não discutirem os *prós e os contras de estabelecer e exigir competências aos dois grupos*, de alunos e professores.

Nos anos 1990, o uso da noção de competências no currículo tem sido visto como uma revolução na educação escolar por parte de alguns autores como Perrenoud (1999). Para ele, é na capacidade de relacionar conhecimentos prévios com o problemas vividos na experiência concreta *que se reconhece uma competência*, para quem *as competências são importantes metas na formação* (p. 32). A partir dessa concepção, Perrenoud vai defender a abordagem das competências para

o trabalho do professor e do aluno na escola, entendendo que o ensino por competências pode vir a transformar a formação e a prática do professor.

Numa possível síntese, podemos identificar na adoção das competências durante a década de 1990, os seguintes aspectos: 1) seu -emprego no currículo está sempre associado à idéia de avaliação (MACEDO, 2000); 2) a existência de uma forte aproximação entre a escola e o mercado produtivo (LOPES E MACEDO, 1998; MACEDO, 2002; LOPES, 2001) e, 3) a convivência de filiações teóricas concorrentes.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REFORMA BRASILEIRA

Os três principais documentos que utilizamos para a análise das propostas curriculares: os Referenciais para a Formação de Professores – RFP, o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – PECNS e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, nos indicam a força na produção pelo campo recontextualizador oficial do discurso de promoção da reforma sob o paradigma das competências. Embora seja ressaltada a busca de construção de consenso, não podemos confirmá-lo uma vez que reiteradas críticas produzidas por entidades sindicais, científicas e profissionais, além de diversos profissionais e pesquisadores, na maior parte dos casos, não resultaram na mudança do conteúdo e da forma de condução das propostas. A legislação atuou no processo caracterizado pela intensa regulamentação dessa proposta curricular, fortalecendo como idéias principais: o conceito de competências como nuclear na organização curricular, a ênfase no conhecimento da prática, da experiência e a avaliação das competências.

A despeito da polissemia que o conceito de competências possui, é possível identificar o significado que o conceito assume nas propostas curriculares da reforma brasileira. Se o sentido depende do contexto no qual a palavra se insere, é no âmbito dos documentos oficiais que buscamos o significado defendido pelo discurso da reforma da formação docente brasileira partindo das análises das finalidades sociais, das concepções de conhecimento, de aprendizagem e de avaliação no currículo por competências e na projeção que se constrói para a profissão do professor.

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

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

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

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

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

Refutando a crítica de que estariam negando a importância das disciplinas na formação de professores, as Diretrizes (2001) argumentam que no currículo por competências os saberes disciplinares passam a ser situados no conjunto do conhecimento escolar, mudando, no discurso curricular, o *lugar* que ocupa a disciplina e o *uso* que dela é feito, ou a finalidade lhe atribuída. As relações entre competências e disciplinas, contudo, são mais complexas. A função das competências no currículo consiste em regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado já que as competências não possuem conteúdo próprio (JONES & MOORE, 1993). Elas mobilizam o conhecimento estabelecendo habilidades relacionadas aos respectivos conteúdos. Essas competências derivadas do conhecimento especializado não incorporam o conhecimento construído nas redes sociais cotidianas, privilegiando a competência técnica individualizada e ainda acarretam consequências perversas como o controle do conhecimento tácito que acaba sendo regulado por instituições e processos estatais. Quem não se credencia no âmbito das agências que regulam o credenciamento das competências está formalmente desabilitado para o trabalho.

Nas DCN (2001), as competências listadas nos seis grupos de demandas para a formação de professores se remetem ao que Macedo (2002) denomina de *capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta* (:123), distanciando-se do âmbito disciplinar. Já no PECNS (2000), todas as competências listadas por disciplinas são relacionadas aos respectivos conteúdos escolares. Também identificamos em cada disciplina contida no PECNS todos os grupos que integram as listagens de competências apresentadas nas DCN (2001: 40-3) e suas respectivas habilidades.

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

Nos Referenciais para a Formação de Professores ainda é afirmado que não se trata *apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente* (p. 16). No mesmo documento (p. 82) atribui-se às competências o *status de objetivos de formação* procurando no mesmo texto distinguir-se do modelo de currículo por objetivos ao afirmar que as competências não são metas quantificáveis nem individuais. Isso, no entanto, é um tanto contraditório com os textos oficiais que apresentam como meta para garantia da qualidade da educação o processo de avaliação das competências de cada professor.

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

Mesmo reconhecendo a singularidade do trabalho do professor, a formação defendida pelos documentos volta a ser entendida como um processo de treinamento, no qual, mais do que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática, com a máxima de que *isso se aprende a fazer, fazendo* (RFP, 1999: 62). Podemos verificar nos documentos, ao fazerem referência ao processo de avaliação de competências, que o mesmo deve se utilizar de instrumentos de avaliação que possam cumprir com a finalidade de *diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos* (RFP, 1999:118), destacando-se dessa forma o caráter instrumental das competências.

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

CONCLUSÕES

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

Em relação ao ambiente de discussão do conceito de competências, a grande repercussão que a ele vem sendo dada como o *novo* paradigma faz-nos desconfiar dessa aceitação aparentemente fácil que vem sendo observada. A publicação de trabalhos que apresentem uma perspectiva crítica é desigual se comparada àqueles que difundem as competências como condição para a revolução da educação para o século XXI. Livros e revistas publicados, cursos, simpósios e seminários⁵ destinados aos professores em exercício e em formação como público alvo são algumas das estratégias de divulgação do modelo curricular para a formação dos professores. Há um esforço por disseminar o novo modelo com a suposta crença de que ele atende às expectativas do sistema educacional e dos professores.

Podemos concluir que a recontextualização ocorrida no Brasil em torno do conceito de competências indica um processo denominado por Bernstein (1998) como o de paleta pedagógica. Ao mesmo tempo em que se proclamam alguns dos atributos do modelo de competência tais como o desenvolvimento do indivíduo, do conhecimento pelas interações informais, na vida prática, anuncia-se, contrapondo-se a esses princípios do modelo de competência, a necessidade de regulação do indivíduo por meio da avaliação de suas competências e do controle por parte do Estado do conteúdo daquilo que deve ser ensinado nas escolas.

Por fim, concluímos que a reforma da formação de professores apresentada nos documentos oficiais contém um potencial que pode vir a se materializar ou não no currículo em ação, praticado especialmente pelos professores na sala de aula e nos diversos espaços escolares. Pensando em saídas críticas ao aligeiramento da formação do professor a partir do currículo por competências, a resposta pode estar na constituição do projeto institucional organizado localmente pelas respectivas instituições formadoras. Por tudo que dissemos, esse projeto institucional não deve se orientar pelo currículo por competências que entendemos ser limitador da formação dos professores. Nesse aspecto, a formação de professores na universidade é que pode garantir a resistência a essa reforma, considerada a prerrogativa de autonomia que essa instituição possui e o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão de forma indissociável.

⁵Como exemplo, podemos citar, no campo da publicação, a editora Artmed (Porto Alegre) e na organização de cursos e outros eventos dessa natureza, os promovidos pelo Centro de Estudos da Escola da Vila (São Paulo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, p. 99-116, dez, 2001. Acesso pelo endereço: www.curriculosemfronteiras.org
- _____. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogia, Control Simbólico e Identidad*. Madri: Morata, 1998.
- _____. *A Estruturação do Discurso Pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996
- BRASIL. MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.
- _____. MEC. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília, 2000.
- _____. MEC/SEF. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999.
- COOPER J. M. La Microenseñanza: la precursora de la formacion del profesorado basada en competencias In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, p. 364-371.
- DIAS, R. E. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 160p. Dissertação de Mestrado, 2002a.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El Profesor y la Formacion del Profesorado In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, p. 349-355.
- HOUSTON, W. R. *Strategies and Resources for Developing a Competency-Based Teacher Education Program*. New York State Education Department – Division of Teacher Education and Certification & Multi-State Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1972.
- ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.) *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-133.
- JONES, L. & MOORE, R. Education, competence, and the control of expertise, *British Journal of the Sociology of Education*. v.14, nº 4, 1993, p. 385-397.
- LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001, p. 1-20.
- _____. & MACEDO, E. F. de. Currículo e Profissionalização docente: reflexões. In: LÜDKE, M., MOREIRA, A. F. *Socialização de Professores: as instituições formadoras – Parte 2. Relatório do CNPq*. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ, 1998, mimeo.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo e competência. In: Lopes, A. & Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 115-143.
- _____. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?, *Teias: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ*, nº 1, jun. RJ: UERJ, 2000, p. 7-19.
- MAGER, R. F. & BEACH Jr., K. M. *O Planejamento do Ensino Profissional*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- MARANDUBA, R. G. B. *Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 109 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), 1981.
- OLIVA, F. & HENSON, K. T. ¿ Cuales son las Competencias Genericas Esenciales de la Enseñanza? In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, p. 357-363.
- PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. *Anais da 24ª Reunião Anual da Anped*, (CDROM). Caxambu, 2001.
- PERÉZ GÓMEZ, A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-379.
- PERRENOUD, Ph. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- POPHAM, W. J. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- ROPÉ, F. & TANGUY, L. *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- SANT'ANNA, F. M. *Microensino e Habilidades Técnicas do Professor*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

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

TYLER, R. W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1981.

ABSTRACT

The main focus of this paper is the recontextualization of the competencies concept in the curricular proposal for the formation of Basic Education teachers, generated by the Brazilian Educational Reform. We analyze based on the critical curricular theories. We conclude that the Brazilian curricular proposal upon introducing competencies as a "new" paradigm, recontextualizes this concept already used in other times and places, fulfilling the objectives of professional formation, where the preparation of the citizen educator is closely linked to the world of job. In this recontextualization process we may note the presence of traditional theories, at first rated as contradictory, mainly the "cognitive and behavioral" psychology adding ambivalently to the composition of the "pedagogical palette" developed by Bernstein. Therefore the concept of competencies at the same time maintains curricular traditions from the past and recreates new senses to the use of the concept in the curriculum adjusted to modern times.

Keywords: competence, curriculum, teachers formation.