
A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E A REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Roselane Fátima Campos*

RESUMO

A reforma da formação dos professores da educação básica, que vem sendo implementada pelo Estado brasileiro, desde o final da década de 1990, imprime uma nova lógica aos processos formativos, em especial pela centralidade atribuída à noção de competências. Esta noção, cuja origem empresarial já foi evidenciada em diversos estudos, não orienta apenas os currículos de formação, mas tende tornar-se importante instrumento de gestão do magistério, com repercussões em termos de remuneração, carreira e formação continuada. Para além das intenções declaradas, o projeto de profissionalização proposto visa construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas, pelas novas formas de sociabilidade, que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas.

Palavras-chave: formação de professores, reforma da formação de professores, noção de competências.

Os dados estatísticos recentemente publicados pelo INEP, assim como a precária posição ocupada pelo Brasil nos rankings internacionais¹, que aferem a qualidade da educação, colocaram, mais uma vez, na ordem do dia, a formação dos/as professores/as. As análises apresentadas estabelecem uma relação direta entre a qualidade da educação e a atuação dos docentes, retomando-se a questão da profissionalização dos/as professores/as como um aspecto essencial à melhoria da educação. Se tal relação é pertinente, sabe-se, por outro lado, que é insuficiente à compreensão da dinâmica que caracteriza o campo da educação, resultando, muitas vezes, num raciocínio simplificado que termina por culpar a vítima por seu próprio fracasso. Nesse caso, vale lembrar, que o/a professor/a é visto como um “duplo”, tanto responsável pelo fracasso como pelo sucesso da educação. Nessa metáfora, sobram as prescrições e normas que visam construir um tipo novo de professor/a, capaz de responder às “novas” tarefas colocadas aos sistemas educacionais: propiciar a construção das competências necessárias à constituição de sujeitos sociais dotados da adaptabilidade necessária à inserção em contextos sociais marcados cada vez mais pela incerteza.

Esta foi uma das questões que a reforma da formação dos professores/as, implementada pelo Estado desde a década de 1990, pretendeu responder. A profissionalização dos/as professores/as – objetivo central da reforma em pauta – assentou-se na idéia da construção de um “novo” profissionalismo docente capaz de responder tanto por uma gestão eficaz dos processos de aprendizagem, como por seu próprio desenvolvimento profissional. Contudo, segundo os reformadores, a construção desse “novo” perfil profissional implicaria uma “revisão radical” das formações em curso, consideradas tradicionais, posto que organizadas a partir de uma perspectiva acadêmica do tipo “disciplinarista” ou “conteudista”. Em contraposição a essa orientação, a noção de competências e o modelo pedagógico que lhe é associado foram apresentados e considerados centrais a uma proposta de

*Doutora em Educação/UFSC. Professora da Faculdade de Educação de Joinville.

¹De acordo com o INEP, os estudantes brasileiros ficaram na 37ª posição na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA, programa coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa posição coloca-nos apenas à frente de quatro países: Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru. Dados do SAEB, também disponibilizados pelo INEP, revelam que 59% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental não desenvolveram as competências básicas de leitura.

formação desejosa de criar uma nova cultura profissional, baseada na valorização da prática como *locus* de construção da ação competente.

Não obstante os posicionamentos do movimento docente, contrários à reforma em curso, prevaleceu a proposta apresentada pelo Estado, que sob a forma de diretrizes nacionais, acabou por constranger todas as instituições de formação, sejam estas universidades ou não, a uma mesma lógica de formação. Esta situação desafia-nos a pensar sobre os impactos e rumos da reforma, pois ainda que nos termos da lei a mesma se encontre por assim dizer, finalizada, sabemos, contudo, que a educação é um terreno de disputa onde se confrontam projetos que tanto podem expressar as reivindicações legítimas dos/as professores/as em prol de sua valorização, como também, demandas oficiais nem sempre partilhadas ou reconhecidas pelo magistério.

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar a assimilação do chamado “modelo das competências” na reforma em pauta. Partimos do pressuposto que sua adoção não representa apenas a introdução de um novo “paradigma” curricular, mas de fato, possibilita a emergência de uma nova institucionalidade no campo do magistério, cujos desdobramentos podem repercutir também na remuneração, carreira e formação continuada. Com o intuito de evidenciar a lógica que orienta esta proposta, analisamos os documentos oficiais, focando de forma específica aqueles que instituíram as Diretrizes Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos/as professores/as para a educação básica – Parecer CP/CNE 009/2001 e a Resolução CNE/CP 001/2002; além desses documentos, voltamos também nossa atenção para os documentos produzidos pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), intitulado “*Referencial para a Formação de Professores*”, versões de 1997 e 1998 e pela Secretária de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), em 2000, denominado “*Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*”. Estes documentos, embora não sejam versões preliminares da proposta aprovada, foram em grande medida por esta incorporados, em especial o Documento de 2000. Para corroborar nossa análise nos referenciamos também em documentos posteriormente aprovados como o Parecer 028/2001, que determina a carga horária e duração da formação e a Portaria nº 1.403/2003, que institui a certificação de competências no magistério.

A DIFUSÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A centralidade da noção de competências na formação de professores/as deve ser compreendida como parte constituinte de um movimento mais global de institucionalização da noção de competências no Brasil. Esse movimento, que no contexto nacional adquire contornos particulares modularizados pela forte iniciativa do Estado, inicia-se segundo Machado (2002, p. 5), com o “retorno e a intensificação dos questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjeturas sobre a existência de inadequações entre as qualificações desenvolvidas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção.”...

Ao contrário das experiências em outros países onde se observa a “tradição da negociação social” (MACHADO, *op. cit.*), no Brasil, a difusão da noção de competências e das formas pedagógicas que lhes são associadas, ocorrem sob a tutela do Estado, mediatizada pelas reformas educacionais que, ao longo da década de 1990, imprimiram novas diretrizes para as modalidades educativas que constituem o sistema nacional de educação: a noção de competências é nuclear tanto na reforma da educação básica, como no ensino técnico e profissionalizante. Sua “migração” para o campo da educação tende a impor uma outra lógica às formas escolares de socialização, re-

significando as dimensões subjetivas e os percursos individualizados no ensino, visando com isso a constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social.

Esses objetivos de adaptabilidade estão concatenados com as transformações que ocorrem no mundo do trabalho e do emprego e com as interpretações que o discurso dominante oferece, em especial, àquelas que associam, de forma determinista, o desenvolvimento tecnológico com os novos requerimentos de qualificação para o emprego, responsabilizando, em nível individual, os sujeitos por sua inclusão ou exclusão dos espaços laborativos e sociais.

No contexto da formação de professores/as, o chamado “modelo das competências” é apresentado como um novo paradigma curricular cujo objetivo é propiciar uma “formação provocada pela demanda”, no sentido de responder, de forma eficaz, às necessidades postas pela reforma da educação básica. Sua pertinência como “modelo de formação” busca legitimidade nos discursos que associam as transformações societárias às mudanças no contexto educacional e suas repercussões em termos de novas demandas dirigidas às escolas e aos professores/as. Esse movimento faz-se acompanhar também de processos de re-significações que procuram atribuir novos sentidos e significados aos conceitos e processos educativos, de modo que possam ser estabelecidas relações de coerência entre estes e os dispositivos de legitimação. Tal é o que ocorre, por exemplo, na re-leitura que se faz da prática pedagógica – definida agora como imprevisível e complexa, supõe-se engendrar, por sua própria natureza, a necessidade da atuação competente.

Destacamos quatro supostos contidos nos documentos e que se constituem, sob nosso ponto de vista, nos pilares da reforma. Esses pilares expressam também a assimilação de referências presentes nos campos da formação profissional e nas políticas de gestão dos recursos humanos, atualmente em curso nas empresas. São estes:

- a) a re-significação do processo pedagógico de ensinar-aprender que passa a ser compreendido como acontecimento (*evenement*) marcado por imprevistos, o que requer do/a professor/a capacidade para geri-los respondendo adequadamente aos mesmos;
- b) o desenvolvimento de competências profissionais é considerado fundamental para que os/as professores/as possam gerir os imprevistos, ao mesmo tempo em que possibilitam à escola responder aos novos desafios postos à educação pelas sociedades contemporâneas;
- c) a avaliação das competências é fundamental, seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional;
- d) a certificação de competências é aspecto essencial para manter atualizada a “carteira de competências” ao mesmo tempo que possibilita também novos dispositivos de gestão da carreira e de salários.

Desenvolveremos, a partir dos documentos, cada um desses aspectos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ACONTECIMENTO MARCADO POR IMPREVISTOS

Um dos aspectos mais importantes presentes nos documentos que analisamos é a representação da prática pedagógica e do trabalho docente. As múltiplas dimensões que a caracterizam e que exigem dos/as professores/as, não somente a competência técnica, mas também o compromisso ético, vêm-se reduzidas à dimensão da imprevisibilidade. Assim encontramos nos Referenciais para a Formação (1997),

A realidade educativa é complexa, singular, mutável, frequentemente conflituosa e os problemas que apresenta não são facilmente categorizados nem sempre têm soluções *a priori*. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto exigem solução particular. O êxito profissional, nesse sentido, depende da capacidade de manejar a complexidade da ação Educativa e de resolver problemas, através de uma interação inteligente e criativa com a prática (MEC/SEF, 1997, p. 27).

Essa representação da prática pedagógica como mutável, complexa e conflituosa, é mantida nos Referenciais para a Formação, publicado em 1998. Em ambos os documentos, argumenta-se que, em virtude dessa complexidade contextual, é praticamente impossível ao/à professor/a ter “consciência de tudo que é feito durante todo o tempo de aula” (MEC/SEF, 1997, p. 27; 1998; p. 34), pois boa parte de sua atuação é movida pelo **hábito** (MEC, 1997) ou *habitus* (MEC, 1998)². Os Referenciais para Formação, tanto na sua versão de 1997 como na de 1998, buscam nas contribuições de Schön as bases epistemológicas para sua proposta de formação. Devido a essa filiação, a tematização da prática é considerada essencial, seja como base metodológica para a formação, seja como instrumento de produção de conhecimento pedagógico, permitindo que o/a professor/a construa novos parâmetros para a análise de sua prática (MEC/SEF, 1997, p. 28).

Nos documentos posteriores aos Referenciais – a Propostas de Diretrizes elaborada em 2000 e o Parecer CNE/CP 009/2001 – mantém-se a idéia da imprevisibilidade do contexto, afirmando-se, porém, de forma mais incisiva, os aspectos técnicos da intervenção pedagógica. Se antes, o imprevisto requeria uma capacidade do/a professor/a “conversar com a situação”, conforme assinala Schön(ano), para poder então responder/ resolver o problema, agora se trata de ajustes entre o que planeja e o que ocorre, com vistas à obtenção de um produto final.

O professor – como o médico, o cirurgião, o ator – muitas vezes, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo aguardando uma certeza ou uma nova alternativa de ação. Como outros profissionais, precisa, permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico (CNE/CP, 2001, p. 21).

Tal como no mundo do trabalho, consolida-se também no campo da educação uma imagem do/a professor/a como gestor/a do imprevisto, cuja ação imediata não resulta da reflexão, mas da mobilização de conhecimentos práticos, organizados na forma de esquemas de ação (VERGNAUD, 1996), que lhes possibilita a resposta eficiente às situações problemáticas com as quais se depara.

Recordamos aqui as contribuições de Zarifian (1999), que ao postular a passagem da lógica da qualificação para a lógica das competências assevera que as novas formas que o trabalho assume na atualidade, implicam nova organização da atividade humana: “ela se reposita sobre o enfrentamento dos acontecimentos”. Para o autor, fazer face aos acontecimentos é imprescindível para o

²Vale aqui assinalar que o conceito de *habitus* faz parte do arcabouço conceitual de Bourdieu, sendo completamente distinto de *hábito*. Contudo, em ambos os documentos *hábito* e *habitus* estão associados à necessidade de respostas improvisadas, a exemplo daquelas que são dadas pelos músicos de jazz ou jogadores de futebol.

sucesso da atividade produtiva; trabalhar é “estar na espera vigilante destes acontecimentos, [...] e de fazer face quando eles surgem” (op. cit., p. 37, tradução nossa).

Também Perrenoud (1999; 2001), em várias contribuições aos debates sobre a formação de professores/as, postula que dominar o imprevisto é uma característica central da prática docente. Para o autor, “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”; tal concepção o leva a inscrever o imprevisto na estrutura do ofício do/a professor/a, defendendo um “tipo de concepção de ensino no qual a única coisa verdadeiramente espantosa e desestabilizante seria que as coisas se passassem exatamente como o previsto” (PERRENOUD, 1999b, p. 124, tradução nossa; 2001).

O que há de novo nessas afirmações? Sabe-se que, se as ações humanas comportam uma dose de imprevisto, comportam também uma dose elevada de planejamento ou de regularidade e na educação isso não é diferente. Sabe-se também que a *decalage* entre trabalho prescrito e trabalho real e a presença dos chamados “saberes da prática” ou “conhecimentos tácitos”, desde longa data tem sido abordados pela sociologia do trabalho. A novidade parece ser a ascensão desta dimensão do trabalho pedagógico como categoria definidora da própria prática, o que não é sem implicações, uma vez que é a partir deste suposto, que a aquisição de competências aparece como tarefa central das práticas de formação. Mais ainda sabe-se que os imprevistos e sua gestão sempre estiveram presentes na prática pedagógica, posto que ensinar sempre foi uma “profissão relacional”; o que agora se apresenta como novidade é que esta “capacidade gestonária” do/a professor/a está vinculada a uma responsabilidade por resultados, normatizada por lei.

Essa forma abreviada de compreender a prática pedagógica, tratada como um fluxo de eventos, obscurece a dimensão ética e política que a institui. Como bem enfatiza Contreras (2002, p. 125), “a prática pedagógica, ante os momentos que apresentam características de surpresa ou de incerteza, exigem deliberação, reflexão e pesquisa com o objetivo em arbitrar o melhor modo de proceder no caso, isso sempre em relação aos significados que os valores educativos pretendidos devem adquirir em circunstâncias particulares”. É esse caráter moral implicado em toda deliberação que os autores vinculados ao pensamento cognitivista deixam de considerar; como ressalta o autor, “há sempre um movimento de valores pelo qual se identificam algumas situações como problemáticas”, e as ações pedagógicas não se justificam simplesmente por seu mérito ou eficácia de uma estratégia pedagógica sobre outra, “porque o que representam as diferentes opções são diversas pretensões e razões de ser da educação e não diferentes caminhos para o mesmo fim” (ibid., p. 133).

A RACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SOB A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

O desenvolvimento de competências, considerado como tarefa central da formação docente, encontra-se imiscuído nesta mesma lógica do imprevisto. Vários autores assinalam, que os saberes que possibilitam uma boa performance na prática são de uma ordem diferente daquela a que pertencem os saberes científicos ou disciplinares (PERRENOUD, 1999letra; SCHÖN, 1992). Essa perspectiva, que estabelece uma relação entre imprevisibilidade/performance e apoia-se na idéia de que a ação eficiente prescinde dos saberes, encontramos também nos documentos que são objeto de nossa análise.

Nos Referencias de 1997, essa relação aparece apenas esboçada: argumenta-se que a tomada de decisões pelos professores/as implica a mobilização de “competências profissionais de diferentes naturezas relacionadas ao ‘saber’, ao ‘saber-fazer’ e ao ‘saber explicar o fazer’” (MEC/SEF,

1997, p. 27). No tópico destinado a apresentar os pressupostos metodológicos da formação profissional dos/as professores/as, faz-se a seguinte referência:

Ainda que se saiba pouco sobre os processos de construção de competências profissionais, é possível afirmar que elas se constituem na articulação entre experiência e reflexão sobre situações concretas com conhecimentos teóricos. As competências não são aprendidas pelo discurso: pressupõem aprender fazendo, desenvolvendo a capacidade de observação, analisando as próprias atitudes e o que as determinam. Assim é fundamental que os currículos e programas se organizem em torno do eixo metodológico de ação-reflexão-ação” (ibid., p. 30)

Se o documento de 1997 não oferece uma definição de competências ou uma referência mais precisa quanto à base epistemológica que se toma para ancorá-la, nos Referenciais de 1998, encontramos já uma definição mais próxima daquelas advindas dos teóricos do campo do trabalho: “A competência refere-se à 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. Apoia-se, portanto, no domínio dos saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas” (MEC/SEF, 1998, p. 35).

Se nesses dois documentos a abordagem das competências é apresentada como uma possibilidade de superação da dicotomia teoria-prática ou como possibilidade de um fazer pedagógico marcado pela autonomia do/a professor/a, no Documento de 2000 – Proposta de Diretrizes, a formação por competências é apresentada como a marca do profissionalismo dos novos tempos, implicando a superação da visão da profissão como sacerdócio. Vinculando competência à ação, reafirma-se aqui, o que já se dizia no documento de 1998: os saberes teóricos são essenciais, mas não bastam a uma prática eficiente: “o domínio da dimensão teórica é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza” (MEC, 2000, p. 36). Nessa perspectiva as competências são definidas como tratando sempre de alguma forma de atuação, “só existem em situação e, portanto não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo” (ibid., p. 35).

A definição de competência como “capacidade de mobilizar saberes, conhecimentos”, é mantida no documento de 2000: “A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (MEC, 2000, p. 37; 2001, p. 29).

Como se pode observar, o conceito de competências no qual se sustentam os textos da reforma, filia-se aos pressupostos da psicologia cognitiva que, como visto anteriormente, desenvolveu-se no campo da sociologia do trabalho e da ergonomia cognitiva. As referências à “capacidade de mobilizar” remete-nos de forma imediata ao suposto da presença de uma competência metacognitiva, pois se trata de uma função articuladora de outras dimensões cognitivas. Essa filiação aos supostos cognitivistas é reafirmada pela ênfase que se dá a dois aspectos: a) ao método de resolução de problemas como um recurso privilegiado, devido às possibilidades de enfrentamento entre indivíduo x situação problemática que provoca e, b) a reflexão sobre a ação como um instrumento de aceder, ao nível da consciência, portanto da ação refletida, as estratégias utilizadas na atuação prática. Ambas as estratégias fazem parte da abordagem da psicologia cognitiva.

A abordagem cognitivista das competências oferece dificuldades no que diz respeito à própria operacionalização do conceito. Como ensinar alguém a “saber mobilizar” conhecimentos, saberes? Por sua própria natureza pragmática seriam, então, as competências intraduzíveis em ações de formação, posto que não podem ser ensinadas, uma vez que são da ordem do sujeito? Nesse caso, como resolver as necessidades de uma formação profissional, estreitamente articulada com a prática, sem “deslizar” para o tecnicismo ou na pedagogia por objetivos?

Tal como no campo da educação profissional e da gestão do trabalho, também na formação dos/as professores/as, a análise da atividade docente é a base para a construção do referencial de competências. Constituído por competências gerais ou “competências-chaves”³, desdobradas por sua vez em competências específicas, expressas em comportamentos esperados, o referencial aproxima-se de fato, da já tão discutida pedagogia por objetivos. Vale ainda salientar que o referencial proposto constitui-se em um arbitrário cultural, correspondendo a uma determinada representação do que seja a profissão docente e as práticas pedagógicas que se desenrolam na escola. No entanto, apresentado como uma determinação legal, esse caráter arbitrário desaparece e se fortalece uma perspectiva unificadora de formação para todos os/as professores/as da educação básica.

Como vemos, a implementação de uma proposta de formação por competências não ocorre sem problemas. Para finalizar, destacamos ainda a contradição posta pelo conceito de competências adotado pelos reformadores e a forma de sua operacionalização em termos da formação: como conciliar os interjogos entre competências constituídas e competências requeridas? Além disso, como sustentar diretivas para a formação quando sua base epistemológica se encontra cindida em termos de coerência entre princípios axiológicos e sua operacionalidade? Ou seja, é possível se promover uma formação dedicada à constituição de capacidades metacognitivas (“capacidade de mobilizar saberes”), por meio da determinação de um elenco de competências que assume a forma de objetivos de formação?

Enfim, o que podemos observar é que, no campo da formação de professores/a, encontramos também as contradições observadas no campo da formação profissional e do trabalho; retomando Rey (2002), observa-se a presença de duas concepções de competência: competência como comportamento, próxima nesse sentido da pedagogia por objetivos e das próprias acepções do behaviorismo e a concepção de competência como função, próxima nesse caso, das abordagens ergonômicas do trabalho e das contribuições da psicologia cognitiva. Ambas as concepções trazem imiscuídas as possibilidades de um cenário em que as finalidades da educação e, portanto sua dimensão política e ética, fiquem subsumidas aos ditames da eficácia técnica.

A AVALIAÇÃO – VISIBILIDADE E CONTROLE

Definidas como “saber mobilizar conhecimentos e saberes...” ou como “saber agir eficazmente”, as competências só adquirem visibilidade mediante as performances ou desempenhos, consi-

³Cf. o Decreto Lei nº3276/99, as competências gerais são: competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; competências referentes ao papel social da escola; competências referentes aos domínios dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento dos processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

derados como expressões das ações competentes. Sendo então, expressão das potencialidades do indivíduo, sua avaliação permite não apenas trazê-las “à luz do dia”, mas também tomar conhecimento de sua ausência. Essa perspectiva é partilhada pelos documentos que analisamos, sendo a avaliação tratada como integrante do próprio processo de formação, na medida que “possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias” (MEC/SEF, 1998, p. 66; MEC, 2000, p. 43).

Mas, a avaliação não tem somente o propósito de detectar possível déficit nos processos de aprendizagem; estando a serviço do desenvolvimento das competências profissionais, cumpre também a função de ser um importante dispositivo regulador e modulador dos percursos de aprendizagem dos acadêmicos, com vistas a promover de forma cada vez mais freqüente, a individualização de trajetórias no interior das instituições de formação. Nessa perspectiva, sua finalidade é apontada nos documentos:

A avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar a cada professor a identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (MEC, 2000, p. 43; CNE/CP, 2001, p. 32).

O caráter regulador da avaliação também pode ser identificado na medida que os documentos (2000, 2001) recomendam que se analisem os resultados das avaliações como meio para que os/as alunos/as tomem consciência de seus próprios métodos de pensar, de aprender, “desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações” (CNE/CP, 2001, p. 33).

Essa idéia da avaliação como um mecanismo regulador das aprendizagens filia-se à abordagem sistêmica: o suposto dessa corrente de pensamento é que um organismo (sistema) regula seu próprio funcionamento. Nas ciências cognitivas, em especial os estudos relacionados ao tratamento de informações, fundamentam-se também nessa abordagem. Supõe-se que, embora os mecanismos reguladores sejam diferentes e diversos em função dos diferentes tipos de sistemas, encontram-se, no entanto, de um modelo a outro, aspectos que são invariantes: uma informação é retirada do funcionamento de um sistema, sofre transformações de modo a poder ser comparada com normas de funcionamento impostas (externas), suscitando, em contrapartida, novas ações visando adaptar o sistema a essas normas (AUBRET *et al.*, 1993).

Para além desse caráter regulador da avaliação e de suas filiações à psicologia cognitiva, importa ressaltar outros problemas que envolvem a avaliação de competências. Como já destacamos, um dos principais problemas reside no caráter mesmo das competências que, conforme diversos autores já salientaram, não são passíveis de formalização. Isso implica em contrapartida, a necessidade de métodos e/ou procedimentos objetivos que possam inferir e verificar a presença de competências, nos comportamentos e performances manifestados em situações específicas. Esse processo requer que os procedimentos utilizados e seus resultados sejam reconhecidos socialmente como legítimos, pois se trata sempre de comparar as competências com normas externas, estas também, socialmente sancionadas.

Mas como realizar tal avaliação? O Parecer 009/2001 refere-se às dificuldades para realizar esta tarefa:

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que o domínio de conteúdos convencionais há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas [...] (CNE/CP, 2001, p. 33).

As dificuldades já discutidas, presentes na avaliação de competências, são tratadas pelos reformadores como uma dificuldade relacionada ao método ou procedimento. Tudo se passa como se a escolha adequada e pertinente do método resolvesse o problema. Sempre que tratamos de avaliação, o procedimento ou método é um dos aspectos centrais. Mas, o que se coloca de imediato na questão das competências é uma exigência de outra ordem: o caráter ético e político imiscuído no julgamento que a avaliação de competências supõe.

Intimamente vinculada à expressão da performance, uma avaliação de competências comporta a possibilidade de dois veredictos: o indivíduo é ou não é competente; não há “meio competente”. Essa particularidade coloca no centro da avaliação a dimensão ética e política subsumida, muitas vezes, pelas exigências da normatividade técnica. Quem estabelece as normas de competência a partir das quais as avaliações são realizadas? Não estamos considerando aqui um sistema nacional de avaliação, mas as práticas cotidianas de formação, essas às que os documentos que analisamos se referem. Se considerarmos que as orientações contidas no Parecer 009/2001 e Resolução 001/2002 têm força legal, então todos os cursos de formação devem ser organizados a partir de dois aspectos básicos: referenciais de competências (já estipulado por lei) e avaliação de competências. O estabelecimento das normas de competências fica a cargo, portanto, de cada instituição de ensino, que passará a definir o que é ou não um comportamento competente do professor/a. No limite, reduz-se mais uma vez o debate acerca do caráter público da educação a dimensão privada de cada instituição que pode, isoladamente, definir seus padrões ou codificações normativas sem qualquer controle ou participação de outros setores sociais, diretamente implicados e interessados nas finalidades da educação, de modo geral e, de forma particular, na formação de professores/as. Vale registrar que o arbítrio das escolas de formação não é, contudo, tão livre assim, posto que é constrangido pelos referenciais indicados nas Diretrizes e pelas demandas dos exames nacionais de curso.

A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.

Como vimos no tópico anterior, uma das funções da avaliação é a de certificar a competência profissional. A questão da certificação aparece pela primeira vez, nos documentos que analisamos, na Proposta de Diretrizes coordenada pela SEMTEC. Nos documentos seguintes – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução 01/2002, artigo 16, consta:

O Ministério da Educação, em conformidade com o § 1º Art. 8º da LDB coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes dos Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de propostas de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica. (PARECER CNE/CP, 2001, p. 66).

A certificação, anunciada nos documentos acima referidos, posteriormente objeto de normatização específica, conforme Portaria Ministerial 1.403/2003, de 09/06/2003, terminou por constituir-se no mais importante instrumento de gestão do magistério.

Avançando um pouco a partir das experiências que podem ser observadas no campo da gestão dos recursos humanos, área em que a lógica das competências mais tem se desenvolvido, é possível hipotetizarmos a respeito de alguns cenários: a certificação de competências se constituirá em um mecanismo importante na gestão do magistério como categoria funcional. Conforme o artigo 1º, da Portaria 1.403/2003:

Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: I – o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem os parâmetros de formação e méritos profissionais; II – Os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados [...].

Baseada na idéia de mérito profissional e, secundarizando as condições concretas de trabalho e de acesso à formação, vividas pela maioria dos professores/as no Brasil, a certificação, sob o avesso da lógica de justiça social, constitui-se de fato em um mecanismo de aprofundamento de segmentações já existentes no coletivo de professores/as. Nesse sentido, se considerarmos o imenso contingente de professores/as que são contratados em caráter temporário, assemelhados, por esta forma de agenciamento contratual, aos “trabalhadores periféricos” (HARVEY, 1994- consta 1993 na referência), mais os/as professores/as que pouca ou nenhuma oportunidade de formação tiveram, observaremos que a certificação tenderá a excluir mais uma vez, aqueles/as que já estão excluídos/as. Ou seja, tendem a obter êxito na certificação aqueles/as professores/as que já têm melhores salários e condições de formação. Tal como no discurso gerencial, essa concepção de certificação desloca para o indivíduo toda a responsabilidade por sua formação.

E por fim, resta-nos assinalar que a referência explícita à certificação como meio a partir do qual se “promovem parâmetros de formação e méritos profissionais” (Portaria 1.403/2003) deixa poucas dúvidas, quanto ao estabelecimento de novas bases, tanto para a formação inicial como continuada, mas sobretudo no que se refere à gestão de carreiras e salários. A considerar as experiências empresariais e as tendências observadas de se tratar a educação como um enorme mercado, e mesmo as orientações emanadas de organismos como CEPAL e UNESCO, podemos inferir que os salários vinculados às competências podem constituir uma possibilidade real no horizonte dos/as professores/as. Resta ainda uma questão: em se constituindo um sistema nacional de certificação, a quem caberia realizar as avaliações?

Consideramos que este é um aspecto central nos desdobramentos e repercussões da reforma na vida profissional dos/as professores/as. Apenas assinalado nos documentos oficiais, deixa, entretanto, aberta a possibilidade para flexibilizações e para a gestão individualizada de carreiras e salários, a partir de critérios até então estranhos ao coletivo de professores/as. Tal como nas empresas, tende-se também aqui a instalar uma lógica que, dentre outros aspectos, rompe com as solidariedades coletivas e interrompe as possibilidades de projetos sociais vinculados à construção de práticas educacionais efetivamente democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar ao longo dos documentos que analisamos, o projeto de reforma tem como intenção imprimir uma nova marca na formação do professorado: passar de uma formação baseada na lógica da oferta para uma lógica baseada na demanda. Se a demanda é “puxada” pela educação básica, então, a oferta da formação deve atender às normatizações requeridas por esta. Nesse sentido, evidenciam-se claramente os aspectos restritivos que constroem a formação dos/as professores/as a uma dimensão fundamentalmente técnica; a centralidade dos processos de aprendizagem e sua contrapartida, a busca obstinada dos métodos mais eficazes de ensinar, parecem manifestar bem essa intenção. Nesse contexto, a formação por competências apresenta-se como a abordagem capaz de dar conta da construção de uma profissionalidade reconhecida e que se reconhece não mais como dominada por forças carismáticas, pelo dom, ou pelo engajamento político, mas pela virtuosidade do resultado.

Vale ainda registrar que a “formação por competências” assenta-se em um forte movimento de deslegitimação dos chamados saberes disciplinares, associados às formações acadêmicas ofertadas pelas universidades. A ênfase a uma formação centrada “na prática” expressa-se tanto na definição dos Institutos Superiores de Educação como instituições profissionalizantes, como na promulgação dos Pareceres CNE/CP 021/2001 e CNE/CP 028/2001, que estabelecem a carga horária de 2.800 horas, sendo que destas, apenas 1.800 horas devem ser dedicadas aos conteúdos ditos disciplinares. Como podemos observar, a reforma proposta alia “ingredientes” como formação inicial de tipo pragmático, baseada na aquisição de competências, em cursos de curta duração, focados na prática.

O discurso do profissionalismo veiculado difunde a imagem de um profissional da educação marcado por uma elevada capacidade técnica, eficaz na sua tarefa de ensinar, propositivo e partícipe no estabelecimento escolar e na comunidade e comprometido com seu próprio desenvolvimento profissional. A reforma visa construir um “novo tipo de professor/a”, com capacidades subjetivas compatíveis com a sociabilidade imposta pelas novas configurações do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, o projeto de profissionalização proposto segue o rastro das mudanças, já assinaladas, que ocorrem no mundo do trabalho. Vale lembrar aqui, as contribuições de Gramsci, “Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção: até agora esta elaboração acha-se na fase inicial e por isso (aparentemente) idílica. É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, proporcionada através dos altos salários” (GRAMSCI, 1991, p. 382).

Os elementos que compõem esse “novo profissionalismo” são similares àqueles encontrados nos discursos gerenciais que anunciam as qualidades requeridas dos trabalhadores pelas chamadas empresas flexíveis. A performance para gerir imprevistos ocorridos no curso do trabalho, as atitudes propositivas e a disposição para gerenciar o próprio desenvolvimento profissional são aspectos difundidos e valorizados. A noção de competências, substituindo o conceito de qualificação, re-coloca sob outras bases as referências que orientam as políticas de salário e carreira. A gestão por competências firma-se, no mundo do trabalho, como uma ferramenta privilegiada na administração individualizada do coletivo, aliando, contraditoriamente, reivindicações antigas do movimento sindical – como o reconhecimento e a remuneração dos saberes tácitos – com sofisticados dispositivos de controle, a exemplo das avaliações de desempenho. A re-significação das relações produtivas promove um novo imaginário fabril onde a relação homem /empresa, renovada sob a égide da cola-

boração e da adesão, ocupa um novo lugar: o assalariado não é mais concebido como submetido às relações de dominação. Visto como “ator social”, ele “colabora” com a empresa, re-significada como “comunidade”. As referências identitárias deixam de ser o coletivo de trabalho, o seu grupo profissional de origem; é a empresa e a sua “cultura organizacional” que se constituirão doravante nos principais recursos de identidade.

Nesse contexto, a noção de competências e o modo como vem sendo institucionalizado seu uso no Brasil, especialmente nas reformas educacionais, contribui para reafirmar o viés economicista e produtivista que fundamenta as proposições governamentais. A política de resultados repercute também na formação de professores/as e a subordinação da reforma que ora focamos às necessidades atribuídas à educação básica, reflete bem essas orientações. Ao responsabilizar os/as professores/as pelo sucesso de seus/suas alunos/as, a reforma não apenas circunscreve o âmbito a que deve voltar-se a formação, mas também transforma questões que são, por natureza, éticas em questões técnicas. O radical respeito e o compromisso com aquele/a a quem se ensina, dimensão ética constituinte do próprio ato de ensinar, transforma-se em compromisso com a produtividade da educação, que em sua forma final, expressa-se sob a forma de indicadores de fluxos escolar e de taxas de matrícula.

Contudo, o projeto governamental não é um projeto acabado. A reforma proposta encontra resistências nos movimentos organizados dos/as professores/as que se contrapõem aos ditames do Estado confrontando um projeto de profissionalização que se assenta em bases totalmente distintas. De acordo com Freitas (1999; 2002), é a perspectiva de uma educação crítica e transformadora que deve balizar as orientações para a formação do educador, reafirmando a necessidade de um profissional com ampla formação que lhe permita compreender, intervir e transformar não apenas o contexto de sua escola, mas a realidade em que está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBRET, J. et al. *Savoir et pouvoir: les compétences en question*. Paris: Presses Universitaire de France, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, p. 27833-41.
- _____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Presidencial nº 3.276/99, 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Ministerial nº 1403/2003, 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>
- _____. CNE/CP. Parecer 009/2001, 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001(a).
- _____. CNE/CP. Parecer 021/2001, 06 de maio de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001 (b). Disponível em <<http://mec.gov.br/cne/parecer>>
- _____. CNE/CP. Parecer 028/2001, 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001 (c). Disponível em <<http://mec.gov.br/cne/parecer>>.
- _____. CNE/CP. Resolução nº 1/2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://mec.gov.br./cne/resolucao>>

-
- _____. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental, Dezembro de 1997. Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (documento preliminar). Brasília.
- _____. MEC. Referências para a Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998.
- _____. MEC. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior. Brasília, maio de 2000.
- CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XX, n. 68, p. 17-44, 1999.
- _____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 375-413.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MACHADO, L. *A institucionalização da lógica das competências no Brasil*. Belo Horizonte, 2002. (mimeo).
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (a).
- _____. *Gestion de l'imprévu, analyses de l'action et construction de compétence*. *Éducation Permanente*, n. 140, p. 123-144, 1999(b).
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. *P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- REY, B. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-político: o desafio da formação dos professores. *Cadernos FEDEP*, São Paulo, n. 1, p. 7-20, 2002.
- VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. In: BARBIER, J. M. *Savoirs theoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- ZARIFIAN, P. *Objectif compétence: pour une nouvelle logique*. Paris: Les Editions Liaisons, 1999.

ABSTRACT

The reform of basic education for teachers, which has been implemented by the Brazilian government since the late 1990s, provides a new logic to the education process, especially on the importance given to the notion of competences. This notion, which has been shown in various studies in the business origin, does not only orient the education resumes, but tends to turn into an important instrument in the teaching management, with repercussion in terms of wages, career and continued education. Beyond these declared intentions, the vocational project aims to create a new type of teacher, with subjective capacities important to the demanding new form of sociability which characterizes the contemporary capitalist societies.

Keywords: *teacher education, reform of basic education for teachers, notion of competences.*