

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RASTROS E VISIBILIDADES

NANCI TEREZA FÉLIX VELOSO

ORIENTADORA: MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES

Canoas, 2005.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RASTROS E VISIBILIDADES

NANCI TEREZA FÉLIX VELOSO

MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de MESTRE em Educação.

Canoas, 2005.

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai.

Seu amor permanente sustentou e sustentará
minha vida para além de qualquer medida.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, com quem construí os primeiros significados de competência.

À minha família – Antônio, Lenise, Rogério, Lisane, Edson, Lisele e Rodrigo – pelo apoio incondicional resultante do amor que nos une.

À Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Edelweiss Bujes, pela sua competência como orientadora. Sua serenidade e segurança foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha filha Lisane que me emprestou seu tempo, fazendo as correções necessárias para melhorar o texto que ora disponibilizo aos leitores.

À Andressa, quero expressar minha gratidão por sua capacidade de navegar e mediar minhas relações com essa máquina imprescindível que se chama computador.

E, por fim, quero fazer um agradecimento muito especial à Sílvia, pelo seu apoio decidido, pela sua generosidade sem limites, pelo seu desprendimento. Tenho certeza de que, sem a sua contribuição e incentivo não seria possível levar este trabalho a bom termo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
CAPÍTULO 1 - DESVELANDO OS NEXOS, TECENDO AS RELAÇÕES: ORIGENS DO ESTUDO	07
CAPÍTULO 2 - CONSTRUINDO RASTROS E VISIBILIDADES.....	19
2.1 Competências: rastros histórico-epistemológicos.....	19
2.2 Dando visibilidade a alguns significados das competências.....	39
CAPÍTULO 3 - O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
3.1 Diretrizes Curriculares: intenções e tensões na formação de professores.....	58
3.2 Autonomia, flexibilidade, adaptabilidade, descentralização: analisando noções-chave para instauração da lógica das competências.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

RESUMO

Essa dissertação, *Competências na Formação de Professores: Rastros e Visibilidades*, ocupa-se dos discursos sobre competências presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior- DCNs. Seu objetivo é identificar os diversos sentidos atribuídos à noção de competência, desvelando os nexos e tecendo as relações de uso do conceito na formação de professores. A investigação tem inspiração em algumas formulações desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault, bem como em autores que se inscrevem na perspectiva dos Estudos Culturais. Compõe o *corpus* dessa pesquisa o Parecer CNE/CP 009/2001, emanado do Conselho Nacional de Educação que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na primeira parte, analiso como a lógica das competências instala-se no campo educativo e se expressa na formação de professores, retomando discussões e estudos hoje levados a efeito no campo educacional. Na segunda parte, empreendo um estudo dos rastros e visibilidades da noção de competência, examinando de onde vem a idéia de competência na educação e que matrizes epistemológicas fundamentam um currículo articulado à lógica de competências. Focalizo, na terceira parte do estudo, o discurso das competências nas políticas de formação de professores, examinando o documento das DCNs, no sentido de explorar a penetração do discurso e da lógica das competências nesse documento emanado da esfera oficial. Ao final, analiso como as noções de autonomia, flexibilidade, adaptabilidade e descentralização, associadas à noção de competência, representam uma mudança de ênfase paradigmática, estabelecendo as relações entre a utilização dessas noções no campo educacional e o destaque que as mesmas passaram a ter no âmbito econômico e social.

Palavras-chave: competência – formação de professores – Diretrizes Curriculares Nacionais

ABSTRACT

This dissertation, *Competencies in Teachers' Education: Tracks and Visibilities* deals with the discourse on competencies present in the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior – DCNs. The objective of this research is to identify the several meanings assigned to competence, revealing the nexus and composing the relationships between the uses of the concept in teachers' education. The research was based in ideas of the French philosopher Michel Foucault as well as in authors who are concerned with the perspective of Cultural Studies. The *corpus* is composed by the Parecer CNE/CP 009/2001, originated from the Conselho Nacional de Educação which approved the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, related to teachers certification in graduation courses. In the first part I analyze how the logic of competencies sets up in education and expresses itself in the teachers' education, recapturing the discussions and studies developed in the educational field. In the second part, the tracks and visibilities of the concept of competency are studied, examining how this idea had its origin in the in educational field and what epistemological sources are the basis of a curriculum articulated in the logic of competencies. The third part deals with the discourses of competencies in the policies of teachers' education, examining the document from the DCNs, exploring the acuteness of the discourse and of the logic of competencies in this official document. At the end, the notions of autonomy, flexibility, adaptability and decentralization are examined associated with the idea of competence. This represents a change of a paradigmatic emphasis, showing the relations between the use of these notions in the educational field and the preeminence they have achieved in the economical and social field.

Key-Works: competencies – teachers' education – Diretrizes Curriculares Nacionais

CAPÍTULO 1

DESVELANDO OS NEXOS, TECENDO AS RELAÇÕES: ORIGENS DO ESTUDO

Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos.

Josep Maria Puig (1998)

Escrever sobre as razões que me levaram a investigar a temática é buscar sua gênese na minha história, na minha trajetória acadêmica e profissional. É tecer com os fios da memória sonhos sonhados, projetados, vividos... É falar de experiências, de saberes construídos, de valores apreendidos, de situações conflitivas, de inseguranças, de desapontamentos e do medo de não ser capaz.

Na verdade, frente à indagação – por que competências? – a memória desnuda a história e me permite compreender que essa idéia, esse conceito, implícita e explicitamente, sempre fez parte da minha vida, ainda que assumindo múltiplos significados.

Começo pela minha infância. Nessa fase, fui expressivamente influenciada por minha mãe, uma perfeccionista que colocava e coloca o melhor de si em tudo o que projeta e executa. Posso afirmar que essa já era uma característica de minha avó, sua mãe. Sendo assim, eu, como a primeira filha dentre quatro irmãs, trago marcas indelévels de seu nível de exigência. As mínimas tarefas que executava quando criança vinham sempre acompanhadas de seu inefável conselho com gosto de carinho: “faz bem feitinho”, “é assim que se faz”. Fazer bem feito fazia parte da cultura familiar.

O processo de formação continua e o mundo da família se amplia através do mundo da escola. Tem início minha trajetória escolar.

A partir de meados dos anos 50 até a segunda metade da década de 60, passo a fazer parte do corpo discente de uma escola particular, administrada por freiras da Ordem Religiosa de Santa Catarina de Alexandria. Nesta Instituição, cursei o primário, o ginásio e o normal.

Seguramente, este percurso de vida teve influências profundas na minha formação identitária pessoal e profissional. Aprendizagens e experiências adquiridas e situadas nestes tempos e espaços constituem parcelas significativas da construção da ação vital de mim mesma.

Na realidade, estes se construíram em espaços de subjetivação. Bujes (2002, p.165), fundamentada em Rose, ao tratar do processo de subjetivação afirma:

[...] é o nome que podemos dar ao efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que lutam ou operam para tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles.

Ainda utilizando os estudos teóricos de Rose, Garcia (2001, p.38) complementa a compreensão de subjetivação ao declarar que esta

[...] não é para ser meramente localizada num universo de significado ou num contexto interacional de narrativas, mas acontece num complexo de aparatos, de práticas, de maquinarias e montagens no interior das quais os seres humanos são fabricados, dando significado às suas vidas como sujeitos de certo tipo.

A autora acrescenta também que “o processo de subjetivação é a produção de novas possibilidades de existência e de certos estilos de vida, é a produção da existência enquanto *arte*”. (Garcia, 2001, p.39-40).

Com muita procedência, Moita (1992, p.115) expressa-se assim:

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Assim, meu processo de formação foi sendo desenhado a partir de traços marcantes que caracterizavam a escola em que eu estudava, ou seja, rigidez de normas, de princípios; rigorosidade de valores; uma pedagogia tradicional centrada no ensino por transmissão, orientado para o aprender, para o carácter cognitivo das tarefas acompanhado de um modo de disciplinamento tanto intelectual quanto moral muito forte; exercício da memória; repertório de saberes disciplinares; preocupação com a quantidade de conteúdos; dissociação teoria e prática.

A carreira profissional tem início em 1970, quando passo a produzir minha história no magistério. História que se inicia com a prática de alfabetização e atinge estabilidade no desempenho de função diretiva e supervisora, compreendendo uma trajetória de mais de duas décadas de trabalho em escolas públicas de primeiro grau.

Com os olhos da memória, ponho diante de mim a figura da normalista que transita entre o sonho de se tornar professora e o enfrentamento do cotidiano escolar e da sala de aula.

Gonçalves (1992, p.164) traduz com muita propriedade esse momento quando afirma que “o início da carreira oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo, que se abre à jovem professora”.

No imaginário da professora iniciante que tinha sido uma aluna dedicada, exigente, portadora de um histórico escolar irretocável, a passagem para a docência ocorreria naturalmente, sem sobressaltos.

No entanto, imagens da entrada na carreira revelam tensões, inquietações, inseguranças, medo, que comprovam, exatamente, o choque do real. Confrontar-me com o real não foi fácil. A confrontação com o mundo da escola com suas normas, ritos e rituais, com os colegas, com os alunos, com os fazeres docentes tornou-se para mim um grande desafio face às dificuldades encontradas. Dentre elas, destaco: uma formação descontextualizada e fragmentada manifesta pelo desconhecimento da realidade dos meios escolares e pelo distanciamento entre a formação e o trabalho prático; uma formação alicerçada numa pedagogia tradicional orientada para o aprender e a exigência de uma prática embasada numa pedagogia tecnicista identificada com o aprender a fazer, pressuposto inerente ao modelo técnico, em vigor a partir da Lei nº. 5.692/71.

Entretanto, a conjugação dessas dificuldades e lacunas não se constituiu em fator impeditivo de busca incessante de um desempenho docente sintonizado com um alto grau de exigência, rigor, seriedade, comprometimento e responsabilidade, traços pessoais marcantes que foram incorporados na construção de uma identidade profissional, pois como ressalta Nias (apud Nóvoa, 1992, p.25) “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Caldeira (apud Pereira e Fonseca, 2001, p.55), a propósito da identidade profissional docente esclarece que

não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/

reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na intersecção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, desse modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas.

A década de 90 se caracteriza pelo alargamento do horizonte da docência uma vez que, após vinte anos de trabalho no magistério de primeiro grau, passo a atuar no ensino superior, na formação de professores. E aquela profissional que por tantos anos esteve identificada com o contexto da escola pública percebe-se, de repente, formando o professor que terá nela um dos campos de atuação.

É nesta transição que situo meu interesse pela problemática da “competência” que se efetiva a partir do trabalho de reflexão crítica no tempo e no espaço da atividade docente desempenhada nos cursos de Licenciatura, ao ministrar as disciplinas de Didática: Organização do Trabalho Pedagógico e de Currículo.

É no contexto da docência universitária que a temática competência, até então revelada nas noções do “fazer bem feito”, do “aprender”, do “aprender a fazer”, adquire para mim força e visibilidade pela sua inserção nas políticas de formação de professores.

A educação e a formação de professores ganham, na década de 90, considerada *Década da Educação*, relevância estratégica. A realização de reformas educacionais de monta, por esta época, implicou traduzir nos discursos oficiais, por meio de documentos legais ou normativos – a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Decenal de Educação para Todos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – novos sistemas de idéias, um conjunto novo de relações para orientar os processos de escolarização em todos os níveis. Postas em andamento, tais mudanças legais desembocam num movimento de reformulação curricular, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Superior. Essas constituem algumas das medidas que visam alinhar o Brasil à nova ordem mundial.

Ao questionar o que se entende por reforma educativa, Candau (1999) declara que o discurso sobre a importância de reformar a educação insere-se em diferentes momentos da história da educação e que, portanto, não estamos diante de um discurso novo. Segundo a

autora, comumente às reformas associam-se concepções como progresso, mudança, inovação, intervenção.

O termo “reforma”, quando referido ao campo educacional, assume múltiplos significados, dependendo do contexto histórico e das relações entre escolarização e sociedade.

Para Popkewitz (1997, p.12) reforma “é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo, a partir do século XIX”. O autor, ainda, acrescenta que a reforma não tem um “significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder”.

Esse teórico americano entende que as reformas podem ser melhor compreendidas quando focalizadas como parte do processo de regulação social. Pensar nas mudanças que ocorrem hoje no campo da escolarização, seja na formação dos quadros docentes, seja nas políticas pedagógicas que se voltam para a educação básica, exige que busquemos entender o sistema de idéias que orienta tais mudanças. “A preocupação com a forma como as categorias, as distinções, as diferenciações” presentes nos textos das reformas posicionam as ações dos sujeitos é central para indicar “como os discursos corporificam princípios estruturadores das práticas” (Popkewitz, 1994, p.195).

Assim, a linguagem presente nos textos das reformas estabelece valores, prioridades, disposições, ou seja, tem um papel ativo em formas de regulação social. Portanto, esta regulação social produz efeitos quando as diretrizes presentes nos textos das reformas expressam-se ativamente “nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas pelos processos de escolarização” (Popkewitz, 1997, p.13).

Desse modo, o poder é enfocado tendo como referência a maneira como ele cerceia e reprime mas também produz as práticas sociais e se relaciona com o conhecimento. Nesta perspectiva, “o estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação histórica que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento” (Popkewitz, 1997, p.13).

Valendo-se da contribuição de Foucault, Popkewitz (1997, p.38) faz um oportuno esclarecimento sobre a crença de que conhecimento é poder, ao definir “o poder como expresso pela forma como as pessoas recebem conhecimento e o usam para intervir nas relações sociais”.

Em suas formulações teóricas, Popkewitz aponta para a circularidade do uso do poder através “da macroestrutura do Estado e da microestrutura do indivíduo [...]. O poder está inserido nos sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão, pelos quais as subjetividades são construídas e a vida social é formada” (Popkewitz, 1997, p.39).

Dessa forma, não há como refutar a macropolítica do poder presente nos discursos das reformas educacionais mais recentes, no Brasil, expressas em leis, regulamentações e decretos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), sancionada em dezembro de 1996, cuja regulamentação consubstancia-se através de pareceres, resoluções e portarias, faz parte de uma estratégia macropolítica de regulação social promovida pelos órgãos educacionais brasileiros.

A LDB suscita a necessidade do estabelecimento de Diretrizes e Bases Curriculares para a educação básica e superior, substituindo, assim, o currículo mínimo antes fixado. Com a implantação das Diretrizes Curriculares, o desenvolvimento de competências surge como diretriz orientadora para os diferentes níveis de ensino, ou seja, tanto no ensino superior quanto no ensino médio e profissional.

Ao instituí-la e estabelecê-la como um dos principais fundamentos das recentes reformas educacionais brasileiras, o Estado brasileiro formaliza juridicamente a noção de competência e passa a utilizá-la com fins políticos de promoção e validação de mudanças que pretende que sejam feitas nas instituições do sistema educacional brasileiro (Machado, 2002, p.99).

Quero chamar atenção para o fato de que os referenciais que normatizam as políticas de formação de professores estão diretamente relacionados às propostas de reforma da educação básica. O currículo para a formação de professores também faz parte do conjunto de reformas.

Com muita propriedade, Lopes (2001, p.1) considera que “apesar das inúmeras diferenças entre as atuais propostas curriculares brasileiras para a educação básica e para a educação profissional, um princípio curricular em comum pode ser identificado: o foco nas competências”.Conseqüentemente, Lopes não poderia deixar de aludir que o mesmo princípio “assume uma centralidade incontestável” nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica.

Assim, o enfoque nas competências insere-se no mundo da educação como resposta às exigências de competitividade, de produtividade e de inovação impostas pelo sistema

produtivo. No entendimento dos órgãos oficiais, o currículo por competências seria o instrumento mais efetivo de aproximação entre educação formal e exigências postas pelo mercado e pela sociedade.

A concepção de educação presente nas propostas governamentais, parte do pressuposto de que há uma nova conformação social, econômica e política que está modificando os padrões de produção e organização do trabalho e deve orientar as reformas e/ou inovações educacionais (Souza, 2002, p.79).

E talvez fosse bom, aqui, recorrer novamente a Popkewitz (1994, p. 208) para quem

os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais, nos relatórios de reformas e nos documentos de outras posições legitimadas de autoridade não são meramente linguagem sobre educação: eles são parte de processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas.

Isso torna elucidativa a aposta no currículo como veículo, por excelência, para o cumprimento das propostas de formação de professores contempladas pelas diretrizes. É em torno do currículo que práticas sociais consubstanciadas em práticas educativas são mobilizadas. É, pois, em torno do currículo que gravitam práticas educativas que corporificam “uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade”(Popkewitz,1994, p.186).

Nessa direção, Popkewitz (1994, p.41) ainda acrescenta: “a ênfase sobre o currículo, as regras administrativas e as agendas de investigação são representativas dos grupos que têm poder para definir o que é legítimo e razoável para o ensino”.

A constatação acima indica o poder de intervenção do currículo como instrumento regulador e ordenador da prática de estudantes, professores e instituições.

O que está inscrito no currículo não é apenas informação, a forma de nele organizar o conhecimento corporifica o que Popkewitz (apud Bujes, 2001, p.263) qualifica como “formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu”.

Ao propor/impor todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimentos a assimilar; ao afetar a tessitura social, o currículo, marcadamente, declara o seu caráter de não neutralidade, o que o torna um elemento implicado nas relações de poder, de conquista hegemônica, de transmissão ideológica, de produção de identidades individuais e sociais.

Nesse sentido, encontro ressonância nas palavras de Bujes (2001, p.264) ao afirmar:

O currículo educacional não é um terreno neutro em que uma tradição cultural, com seus significados particulares é transmitida sem contestações ou críticas, pacificamente, de uma geração a outra, como nos querem fazer crer as orientações curriculares oficiais ou os documentos elaborados para lhes dar sustentação. O terreno da cultura e da história constitui o espaço onde se definem as identidades sociais e no qual se manifestam as diferenças, as desigualdades e os mais diversos interesses dos diferentes grupos e classes.

A caracterização do currículo como prática cultural também em Silva (1999, p.12) encontra confirmação quando descreve:

[...] a política curricular, agora transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes [...].

Portanto, segundo as formulações que me servem de referência, vejo a inserção de competências na formação de professores e na literatura pedagógica não apenas como estratégia de intervenção com a finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico, mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os tornarem-se o que são.

Isso me leva, neste momento, a expressar alguns questionamentos que compõem um quadro de dúvidas, incertezas e inquietações:

- No contexto das políticas de formação de professores, que fenômenos as competências tentam objetivar?
- Qual a posição (status) do conceito de competência na formação de professores? Ela estaria substituindo o de saberes e conhecimentos anteriormente utilizados?
- As competências estariam fomentando apenas a instrumentalização técnica do professor? Assim, tal discurso poderia ser considerado uma revivescência da pedagogia tecnicista?
- A noção de competência constitui, como muitas outras que já tiveram curta passagem pelo terreno educacional–escolar, mais um modismo pedagógico?

- Não estariam os professores, na lógica das competências, mais uma vez adquirindo uma formação fragmentada em detrimento de uma visão que poderia ser considerada mais articulada dos processos de formação para docência?

A indagação de Silva (apud Pimenta e Anastasiou 2002, p.134) é muito pertinente:

será a escola (e os cursos de formação de professores) responsável pelo desenvolvimento de competências, ou será ela responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo da vida, somando à educação obtida na escola sua experiência de vida e de trabalho?

Tendo em vista os questionamentos anteriormente enunciados: por que a preocupação com discursos que tratam da competência docente? Por que neles centrar o empreendimento investigativo?

Para fazer frente a estes e tantos outros questionamentos, cumpre empreender um estudo minucioso e aprofundado da produção sobre a temática a fim de identificar os diversos sentidos a ela atribuídos quando relacionada à formação de professores. Como é descrita a sua pretensa natureza? Como são definidos aqueles que são entendidos como seus fundamentos? O que se entende como ideologias que lhe estão subjacentes? Todos esses são aspectos que permitirão compreendê-la em algumas das suas diferentes interpretações.

Desvelar os nexos e tecer as relações do uso do conceito de competência na formação de professores é, para mim, outro motivo de investigação.

Interessa, principalmente a este estudo, pôr em relevo o modo como o discurso das competências está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

A definição das competências como foco principal do estudo é tomada, nesta pesquisa, como um discurso pedagógico que articula, no campo da formação de professores, jogos de poder e vontades de saber. Questiona-se o modo pelo qual a noção de competência faz parte de um conjunto de estratégias do qual o poder se vale para investir-se na e sobre a educação, em especial na formação de professores.

Evidencia-se a necessidade de tornar mais explícitas as formas de operar destas estratégias que atuam no campo pedagógico; necessidade de mostrar como este discurso ganha força; como ele informa os modelos para conduzir a ação pedagógica proposta nos documentos legais/orientadores da formação de professores; como ele está associado a uma

lógica econômica mais ampla; como ele objetiva pôr em ação um conjunto de técnicas que não são da ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade.

Na perspectiva de Garcia (2001, p. 36)

os discursos pedagógicos são práticas, são tecnologias, mistos de poder-saber e de técnicas que têm efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos de que trata. [...] Os discursos instituem campos de objetos, concorrem na produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades, acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade.

Essas considerações levam-me a destacar a relevância dos estudos de Foucault e do movimento filosófico da chamada virada lingüística, responsáveis por um outro modo de conceber a linguagem e os discursos, agora vistos como instâncias que nos possibilitam dar sentido às coisas do mundo ou ao que comumente definimos como realidade.

Esse outro modo de conceber a linguagem permite a Veiga-Neto (1999, p. 100) afirmar que

ao invés de ser vista como a própria essência das coisas ou como representação das coisas, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, enquanto tal, como próprio objeto de conhecimento. Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente *de* nós, senão é pensá-las no significado que adquirem *para* nós.

Nessa mesma linha reflexiva, é interessante observar a função primordial que a linguagem assume na produção dos sentidos que atribuímos às coisas do mundo. Os significados produzidos pelos discursos são mediados pela linguagem, que não mais tem a função de nomear a realidade uma vez que se funde a ela. É rompida a barreira entre linguagem e realidade. Isso supõe que não há mais uma essência das coisas a ser desvelada pela linguagem.

Neste ponto, reporto-me ao pensamento de Bujes (2004, p. 5) ao mencionar que

os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios porque constituídos historicamente. Os significados não correspondem a uma qualidade essencial do objeto que temos que desvelar; a essência das coisas não mais é do que uma invenção humana, instituída nas trocas e negociações de sentido que estabelecemos intersubjetivamente. Deste modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o próprio pensamento.

Assim, não existe a competência como uma essência, seu caráter é inventado, cada um infere à sua maneira, pois não há uma visão unitária de seu significado.

É a partir dessas noções que me proponho a examinar os discursos sobre competências presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – documento emanado do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer nº.CNE/CP 009/2001, aprovado em 8 de maio de 2001.

Para dar conta deste empreendimento de investigação, organizei este estudo em três etapas. Início pela análise sobre o modo como a lógica das competências instala-se no campo educativo e se expressa na formação de professores, retomando as análises hoje levadas a efeito no campo educacional.

Neste sentido, orientei o capítulo 2, *Construindo Rastros e Visibilidades*, com o propósito de responder às seguintes questões:

- De onde vem a idéia de competência na educação? Em que circunstâncias passa a ser empregada?
- Que matrizes epistemológicas fundamentam um currículo articulado à lógica das competências na formação de professores?
- Quais as aproximações entre o paradigma tecnicista e o paradigma das competências?

Já o capítulo 3 – *O Discurso das Competências nas Políticas de Formação de Professores* – é constituído de duas seções.

Na primeira seção – *Diretrizes Curriculares: Intenções e Tensões na Formação de Professores* – examino o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, no sentido de explorar mais especificamente a penetração do discurso e da lógica das competências nos documentos emanados da esfera oficial.

Proponho-me a discutir:

- Que significados a noção de competência assume nos textos oficiais que orientam a formação de professores?
- Como a lógica das competências se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores?

- Qual a relação entre uma proposta curricular voltada para a competência e uma organização curricular por disciplina? De que modo, na formação de professores, uma organização curricular por competências relaciona-se com a dimensão teórica e a dimensão prática?

Na segunda seção – *Autonomia, Flexibilidade, Adaptabilidade, Descentralização: analisando noções- chave para instalação da lógica das competências* – analiso, de modo mais detido, como as noções de autonomia, flexibilidade, adaptabilidade e descentralização associadas à noção de competências, representam uma mudança de ênfase paradigmática e busco estabelecer as relações entre a utilização dessas noções no campo educacional e o destaque que as mesmas passaram a ter no campo da produção econômica e no âmbito da vida social. Tratarei, especialmente, de ressaltar a trama de relações que põe em evidência tais conceitos e faz deles o foco não só da produção de identidades docentes mas também da formação de profissionais que atendam às novas demandas advindas das mudanças no mundo do trabalho, nas relações sociais e econômicas.

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO RASTROS E VISIBILIDADES

“É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas”.

Deleuze (2000, p.120)

Feitas as considerações sobre as origens deste estudo, passo a examinar a trajetória das competências na educação, os discursos que tornam visíveis/apreensíveis alguns de seus sentidos. Este capítulo constitui lastro de sustentação da análise a ser empreendida na parte final dessa dissertação. Originalmente foi constituído de dois capítulos, que ao longo do processo de escrita assumiram nitidamente o status de seções que passaram a compor esse segundo capítulo.

Tomando a metáfora de Deleuze (2000, p. 120), é no contato da luz com as coisas que busco extrair as visibilidades das competências. E, nesse exercício, tenho como objetivo, neste capítulo, examinar os discursos sobre competência em voga, especialmente aqueles que se referem ao âmbito educacional, tendo organizado para isto duas seções: *“Competências: Rastros Histórico-Epistemológicos”* e *Dando Visibilidade a alguns dos Significados das Competências*.

2.1 COMPETÊNCIA: RASTROS HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Na literatura atual sobre educação, a noção de competência está aí na ordem do dia. No Brasil, toma corpo nos discursos e documentos através de um processo de institucionalização via sistema educacional. Essa noção tem sido utilizada como orientação discursiva e propositiva de políticas voltadas para a educação como consequência de

profundas mudanças na materialidade das relações sociais, em especial no mundo do trabalho e da produção.

No entanto, é pertinente observar que a noção de competência que emerge como um conceito novo e atual, constitui, na verdade, expressão reatualizada, ressignificada e oriunda de outros momentos históricos, de visões teóricas com matrizes epistemológicas diferenciadas.

Logo, traçar alguns rastros histórico-epistemológicos da noção de competência nas diversas formas e significados que assume, exige, na especificidade deste estudo e por razões de delimitação do seu escopo temporal, uma incursão pela história da educação brasileira a partir dos anos 60.

Segundo afirma Saviani (1986, p.15), “ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão” o que possibilitou o desenvolvimento de uma teoria: a pedagogia tecnicista que já se articulava concomitante ao progressivismo, ganhando autonomia nos anos 60 e 70, quando é possível vê-la, com clareza, fazendo parte do escolanovismo piagetiano¹. À medida que a década de 70 foi transcorrendo, a pedagogia tecnicista, inspirada nos pressupostos teóricos da tendência liberal tecnicista, adquiriu características próprias e passou a ser adotada como pedagogia oficial.

A sua base de sustentação teórica desloca-se para a filosofia positivista e para a psicologia behaviorista. A síntese de Aranha (1996, p.213) é elucidativa:

Essas teorias valorizam a ciência como uma forma de conhecimento objetivo, isto é, passível de verificação rigorosa por meio de observação e de experimentação. Aplicadas à educação, voltam-se para o comportamento nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. Coerente com esse princípio, o tecnicismo busca a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso privilegia os recursos de tecnologia educacional encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento.

¹ O escolanovismo resulta da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. É a partir do final do século XIX e início do XX que se configura definitivamente o movimento escolanovista. O escolanovismo inclui várias correntes, dentre elas a piagetiana, ligada ao movimento da pedagogia ativa. As primeiras obras de Piaget aparecem na década de 20 e provocam grande repercussão, sobretudo a psicologia genética, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança. Na base desta consciência educativa inovadora estavam as descobertas da psicologia que vinham afirmando a radical “diversidade” da psique infantil em relação à adulta. A característica comum e dominante ao escolanovismo identificava-se no recurso à atividade da criança (Cambi, 1999; Aranha, 1996).

O tecnicismo educacional, subordinado ao estilo tecnocrático compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar, pós 64, tem como função a preparação funcional e estratificada de recursos humanos. A educação passa a ser um recurso tecnológico voltado para o desenvolvimento econômico pela qualificação de mão de obra e pela maximização da produção.

Sob o pressuposto da neutralidade científica, a educação tecnicista se encontra imbuída dos ideais da racionalidade, organização, objetividade e eficiência transferidos da teoria econômica e adaptados à educação. A pedagogia tecnicista, de influência norte-americana, estrutura-se em propostas voltadas para o planejamento e organização racional da atividade pedagógica; definição operacional de objetivos de ensino, através da classificação das capacidades do ser humano em taxionomias que descreviam e limitavam as ações, havendo uma grande preocupação com os resultados, desconsiderando-se o processo; parcelamento do trabalho, com especialização das funções; incentivo à utilização diversificada de técnicas e instrumentos, como instrução programada, máquinas de ensinar, tele-ensino, procurando tornar a aprendizagem mais objetiva. Esta tendência enfatiza as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, provocando a inevitável intensificação da burocratização que leva à divisão do trabalho, a cisão entre os que o concebem e os que o executam.

As palavras de Saviani (1986, p.18) aproximam-se dessa realidade quando o mesmo afirma que:

o magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações.

Nessa direção, Kincheloe (1997, p.17) acrescenta:

a vida cotidiana dos educadores atesta o poder de forças como, por exemplo, as matérias para ensino dos professores serem quebradas em seqüências ordenadas de tarefas e fatos separados. Treinados para seguir um pré-teste, exercícios e modelos instrucionais de pós-testes, os professores eficientemente seguem uma pedagogia científica (...) uma lógica que serve para domesticar a sua imaginação pedagógica.

A lógica da empresa, presente no sistema de ensino por meio de práticas tecnicistas, manifesta-se na visão de Cury (1982), Saviani (1986) e Brzezinsky (1996) através: da perda

por parte do professor dos seus instrumentos de trabalho; do conteúdo (saber) e do método (saber fazer) restando-lhe uma técnica sem competência; da parcelarização e atomização do saber; da especialização de funções e desqualificação do professor; da normatização que exige a conformidade e a docilidade; da ênfase no aprender a fazer; da atrofia dos conteúdos da aprendizagem e da hipertrofia de técnicas, provocando esterilização intelectual e rarefação da educação.

A partir desse entendimento, fica evidente que as práticas pedagógicas tecnicistas provocaram o deslocamento do eixo aquisição/produção do conhecimento e domínio da teoria para o treinamento e o domínio da técnica. Porém, é importante ressaltar que esse deslocamento ganha maior consistência se pensado à luz do raciocínio eficientista que consistia em moldar o homem comum, qualificando-o para executar determinado trabalho.

Nesse contexto, é preciso destacar as mudanças efetuadas por meio das Leis 5.540/68 e 5.692/71 (Lei da Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º Graus, respectivamente). Essas leis, que constituíram os documentos básicos da educação brasileira, num momento definido como autoritário e com vigência até 1996, revelaram-se no nível da política oficial, conforme Saviani (1989), impregnados do mesmo espírito tecnicista característico do grupo tecnocrático-militar que assumiu o governo brasileiro a partir de 1964.

Ghiraldelli Jr. (1990, p.170) observa que

o período de 21 anos de ditadura militar pode ser dividido em três etapas. Uma primeira etapa corresponde aos anos dos governos dos generais Castello Branco e Costa e Silva (1964-1969); uma segunda etapa abrange o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici (1970-1974); finalmente o terceiro momento compreende os governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985). As reformas do ensino foram elaboradas durante o primeiro período, implantadas praticamente no segundo e evidenciadas como desastrosas no terceiro.

De posse dessas considerações feitas pelo autor, é possível retomar o momento histórico em que foi reorganizada a legislação da educação brasileira balizada pelos acordos firmados entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos – USAID.

Segundo palavras de Garcia (1994, p.131)

[...] foi exatamente nesse período inicial do Governo Militar que se deu a maioria dos acordos de cooperação técnica e financeira com a AID (Agency for International Development), comumente conhecidos como os Acordos MEC – USAID. Esses acordos lançaram as bases das reformas do ensino já anteriormente citadas e foram a expressão no Brasil de um conjunto de

estratégias implementadas pelos países capitalistas desenvolvidos nos países do Terceiro Mundo, que visaram, por um lado, impedir o avanço do comunismo nesses países, e por outro lado, superar a condição de subdesenvolvimento a partir de intervenções técnicas planejadas globalmente, principalmente no campo da educação, entendida essa como fator de desenvolvimento nos moldes da Teoria do Capital Humano.

As Leis 5.540/68 e 5.692/71, próximas no tempo e oriundas de interesses comuns, foram elaboradas a partir de contextos diferenciados.

A Lei 5.540/68 foi gestada num contexto de crescente sufocamento da sociedade civil pela sociedade política desencadeado pelo golpe militar através da repressão ao movimento estudantil e ao movimento operário; cassação dos direitos políticos; mutilação do Congresso Nacional; dismantelamento dos partidos políticos; extinção da União Nacional de Estudantes – UNE e das entidades representativas da sociedade civil; cerceamento da universidade, justificado pela ideologia do desenvolvimento com segurança sustentada pelo modelo econômico vigente.

A universidade, frente a essas circunstâncias, assumiu o status de lócus de resistência ao regime militar, movida pelo desejo de uma Reforma Universitária deflagrada pelo movimento estudantil. A pressão, desencadeada por esse movimento, fez com que fosse antecipada a promulgação da Reforma Universitária, em 28 de novembro de 1968. Reforma essa que não teve discussão pública, feita em gabinetes e aprovada em tempo recorde.

Entre as principais medidas impostas pela Lei 5.540/68 estão: a matrícula por disciplinas; o regime de créditos; a institucionalização do curso parcelado; o vestibular unificado e classificatório; o atrelamento do ensino ao capitalismo dependente; a despolitização e eliminação de lideranças políticas, quase sempre muito presentes na universidade; a extinção da cátedra e criação dos departamentos cujos efeitos e conseqüências foram sentidos pela ruptura entre ensino e pesquisa, pelo corporativismo e perda de autonomia da universidade. Além disso, a organização em departamentos procurou enquadrá-la dentro de um modelo empresarial. Decorrente dos princípios tayloristas da teoria científica da administração, a universidade passa por uma mudança estrutural, o que gerou a desarticulação do trabalho, do ensino e das relações.

Racionalidade, eficiência e produtividade, marcas do ambiente empresarial, são transferidas para o espaço acadêmico, desconsiderando as peculiaridades da educação, do ensino e da pesquisa, em geral.

Na esfera de 1º e 2º graus, a reforma prevista pela Lei 5.692/71 foi concebida através de um projeto elaborado por um grupo de trabalho constituído em junho de 1970. O contexto da época diferia significativamente do vivido por ocasião da elaboração do projeto da Lei 5.540/68.

Compunha este cenário a ideologia desenvolvimentista propagada pela euforia do governo Médici e do *milagre brasileiro* ou *milagre econômico* traduzido por slogans como: Brasil, grande potência! Brasil, país do futuro! Brasil, ame-o ou deixe-o!

Tal ideologia ganhou força no sentido da internacionalização do mercado interno, com a presença das empresas multinacionais, gerando o fortalecimento das exportações, a expansão da industrialização comandada pelo capital internacional associado ao capital nacional, orientado para a produção de bens de consumo duráveis destinados a uma fatia seleta do mercado voltada à ampliação do consumo. Tudo isso desencadeou um repentino crescimento, fazendo com que a economia atingisse um outro grau de desenvolvimento.

Por outro lado, apesar do ufanismo desenvolvimentista, a Lei de 1971, da mesma forma que a Lei de 1968, foi imposta pelo governo quase sem discussão e participação dos setores sociais interessados. Sua implantação se deu no período de maior dureza e repressão do regime militar. Porém, ao contrário da rejeição sofrida pela lei da reforma universitária, a lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus foi amplamente aceita, em especial pelos professores que, movidos pela propaganda governamental e pelo crescimento econômico, transformaram-se em seus defensores.

Pela reforma de 1971, os antigos cursos primário e ginásial foram unificados, constituindo um único curso de 1º grau com duração de oito anos. O antigo curso colegial passou a constituir o ensino de 2º grau, tornando-se integralmente profissionalizante. O aluno só poderia concluí-lo obtendo um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos).

A regulamentação das habilitações profissionais ficou a cargo do Conselho Federal de Educação que relacionou mais de duzentas habilitações técnicas. Afinal, a profissionalização em nível de 2º grau é apresentada como uma grande urgência nacional e o elenco das habilitações previstas chegou ao limite do impraticável.

As escolas particulares, frente à ênfase profissionalizante, souberam desconsiderá-la ou até mesmo burlá-la. Entretanto, as escolas públicas, subordinadas diretamente ao Estado, tiveram que cumprir os dispositivos legais. Descaracterizadas, transformaram-se, num toque

de mágica, em escolas profissionalizantes completamente desprovidas de todo e qualquer recurso e de condições necessárias para arcar com tamanho desafio. Chauí (1977) assim observa: “a falta de recursos materiais e humanos, somada à busca do lucro fazem que os cursos profissionalizantes sejam qualquer coisa menos profissionalizantes”.

Seguramente, dentre os equívocos constantes na Lei 5.692/71 está a desativação da Escola Normal e a conseqüente transformação do curso de formação de professores de 1ª a 4ª série em Habilitação Magistério de Segundo Grau. Esta determinação posta em prática se revelou no desastroso enfraquecimento no preparo do professor para atuar nas séries iniciais de escolarização.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p.186)

os tecnocratas da ditadura advogaram e implementaram o ensino profissionalizante obrigatório baseados na Teoria do Capital Humano que, grosso modo, consubstanciou-se na tese da “educação como investimento”, ou seja, na proposta de que o Estado brasileiro poderia sair do subdesenvolvimento e atingir o “capitalismo social” se houvesse um “investimento em Recursos Humanos”. Em outras palavras: o país deveria fazer progredir a qualidade de mão-de-obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador.

Então, em última análise, o que significaram, economicamente falando, a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71?

Na perspectiva de estabelecer os nexos entre as reformas educacionais de 1968 e 1971 e a modernização desenvolvimentista brasileira ocorrida pós 64, cujos efeitos triunfais manifestaram-se nos primeiros anos da década de 70, interessa destacar a mentalidade empresarial incorporada nestas duas legislações em cujo espírito arraigava-se o desejo da universidade empresa, da escola empresa. E, como empresas, deveriam atingir certas competências necessárias ao mercado de trabalho, isto é, produzir indivíduos competentes por meio da transmissão eficiente de informações precisas, objetivas e rápidas.

Encontro ressonância nas palavras de Chauí (1977) quando afirma:

A reforma do ensino no Brasil (...) não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior. E o projeto MEC – USAID assentava-se em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade. O item educação e desenvolvimento propunha a formação rápida de profissionais que atendessem as necessidades urgentes do país quanto a tecnologia avançada. Profissionalização rápida e privatização do ensino foram objetivos prioritários da reforma voltada à criação de mão-de-obra especializada para um mercado em expansão.

Partilhando desse entendimento, Brzezinski (1996), criticamente, vê a educação como instrumento para aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. À escola cabe formar profissionais treinados, instrumentalizados tecnicamente, para atingir cada vez mais produtividade.

Educação passa a ser vista como sinônimo de treinamento, de supervalorização dos aspectos técnicos em detrimento dos aspectos humanos e sócio-políticos.

Na verdade, o regime de exceção, ao estabelecer a regulação do setor educacional, subordinou-o ao desenvolvimento econômico buscado através do desenvolvimento industrial.

Todavia, após 1972, atravessado por uma série de restrições e dificuldades, o milagre econômico entra em colapso e com ele o início da derrocada da tecnocracia da ditadura. Além disso, o fracasso revelado no plano educacional gerou um progressivo distanciamento entre a classe dominante e os tecnocratas civis e militares. Fruto deste distanciamento, em 1974, foi iniciado o processo de abertura política.

A oposição crescente ao regime militar instigava, aos poucos, a organização e o fortalecimento da sociedade civil cuja intenção explícita era a de provocar o rompimento, libertar-se dos liames da ditadura. Brzezinski (1996, p.85) ilustra esse fato ao afirmar que:

os movimentos sociais ficaram prontos para entrar em ação tão logo o cenário político mostrou um pequeno sinal de abertura. Essas investidas, mesmo fracas e descontínuas, tornaram o regime militar mais vulnerável, pois as lutas e reivindicações pela democracia e pela conquista da cidadania partiam da sociedade civil que se organizava.

Também é importante lembrar que, em meados dos anos 70, não obstante aos esforços despendidos, o tecnicismo não consegue se impor de fato como teoria pedagógica hegemônica, pois muitos professores mantêm-se arraigados à tendência tradicional ou às idéias escolanovistas, mesmo estando envolvidos com procedimentos tecnicistas.

Concomitante a isso, embora sob pressão da censura, muitos intelectuais brasileiros continuam repensando a educação à luz das mais diversas teorias. Sob a ótica de Aranha (1996), destacam-se: a produção teórica dos crítico-reprodutivistas que ao ser difundida no Brasil inspirou o trabalho de muitos autores brasileiros como Freitag, Nosella e Cunha; trabalhos de pesquisa histórica sobre educação brasileira, realizados por Romanelli, Nagle e outros que tentam suprir lacunas da escassa produção anterior; estudos sobre educação popular efetuados por Brandão, Paiva e Tragtenberg, com a escola do trabalho influenciada pelo pensamento de Lobrot; Arroyo se orienta para o pensamento libertário; Florestan

Fernandes se volta para a democratização da escola pública; Gadotti promove crítica à escola liberal inspirado na pedagogia do oprimido.

A autora evoca, ainda, outro grupo de filósofos e pedagogos que, sob a influência da educação popular, tem seus estudos apoiados na teoria da escola progressista. São os representantes da pedagogia histórico-crítica cujas idéias começam a germinar no período em questão.

Após recuos e avanços políticos, chega-se ao final dos anos 70 e com ele à crise da ditadura agravada sobejamente pela anistia política (1979), pela reconstituição da sociedade civil com a participação de estudantes (rearticulação da UNE em 1979), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), entidades de jornalistas, intelectuais, Igreja progressista etc., bem como pelo surto grevista disseminado entre os trabalhadores do ABC Paulista, os professores de 1º e 2º graus e os professores universitários.

Nesse sentido, é importante salientar a remodelação do movimento sindical do professorado. Entidades de classe iniciaram movimentos reivindicatórios e organizações de greve jamais vistas nessa categoria profissional. Tais entidades forjaram um sindicalismo politizado e poderoso. A abertura política estimulou a mobilização dos educadores para uma nova política educacional. A esse respeito, assim se pronuncia Brzezinski (1996, p.95):

O movimento de reorganização dos educadores do final dos anos 70 articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo – força de trabalho. Essa força no âmbito da educação passou a ser informada pelo movimento das idéias e das práticas que se baseavam no ideário das teorias críticas da educação, que conseguiu superar a “esterilização intelectual” provocada pelas práticas tecnicistas.

Paralelamente à teoria crítica, o ideário progressista afirma-se com fecunda repercussão no panorama teórico brasileiro. Estudos e pesquisas desenvolvidas por filósofos e pedagogos dão origem, primeiramente, à pedagogia crítico-social dos conteúdos, após, à pedagogia dialética e, por fim, à pedagogia histórico-crítica. A releitura do materialismo dialético de Marx, Makarenko e Gramsci; da teoria progressista de Snyders; da obra de Charlot e Suchodolski forneceu as bases para os principais protagonistas desta tendência no Brasil, ou seja, o seu iniciador Demerval Saviani e, ainda, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury e outros.

Cabe observar que, agregando-se a estes pensadores, muitos outros participavam, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1990, p.204), do “clima de movimentação teórica que cresceu

consideravelmente, possibilitando saídas para vários impasses teóricos no campo educacional, no decurso de 1979”.

Esta recontextualização histórica da educação brasileira, envolvendo as décadas de 60 e 70, nos seus aspectos sócio-político-econômicos, deixa evidentes expressões conceituais peculiares à literatura tecnicista que constituem indicativos para a recomposição e compreensão da noção de competência. Conceitos como qualificação, eficiência, eficácia e desempenho adquiriram relevância no interior das escolas e das instituições de formação.

Essas expressões conceituais trazem implícita a noção de competência, cujas bases epistemológicas situam-se no campo da filosofia, da psicologia e da economia.

Para Araújo (apud Maués, Wondje e Gauthier, 2004, p.3), a competência tem sua base filosófica firmada no racionalismo, no individualismo e no pragmatismo. Do racionalismo, advém a definição de “objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos”.

Quanto ao individualismo, ressalta-se a inversão no foco de um ensino centrado sobre os saberes para o ensino centrado sobre o aluno (individação na formação).

Por último, o pragmatismo expressa-se na concepção de Araújo (apud Maués, Wondje e Gauthier, 2004, p. 3) no “utilitarismo, no imediatismo, na adaptabilidade, na busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e no ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel”.

Isso equivale a dizer que, na sua vertente filosófica, o modelo de competência revela-se através de objetivos bem definidos, articulados à formação de capacidades desejáveis à adaptação dos indivíduos na sociedade.

No campo da psicologia, a noção de competência é perpassada por diferentes matrizes epistêmicas cujas bases teórico-metodológicas, conforme destaca Ramos (2001), podem ser identificadas como a matriz condutivista ou behaviorista, utilizada predominantemente nos Estados Unidos; a funcionalista, que tem se tornado hegemônica; e a construtivista, de origem francesa.

Sob a matriz condutivista/comportamentalista, a análise enfocará, especialmente, a conduta ou os comportamentos de escolha e de decisões dos trabalhadores, buscando-se identificar as competências subjacentes a determinadas condutas ou comportamentos

superiores. Na psicologia condutivista, o conhecimento reduz-se ao comportamento observável, evidenciando mudança de conduta.

Ramos (2001, p.89) ressalta a estreita vinculação dessa matriz “com o propósito da eficiência social e se manifesta na elaboração de um modelo genérico de competência gerencial”. A competência, neste caso, é entendida como “as características de fundo de um indivíduo que guarda uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior no trabalho” (Boyatzis apud Ramos, 2001, p.90).

A autora define desempenho efetivo como um componente central na competência, entendido como “a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado por políticas, procedimentos e condições de organização”. Por outro lado, as competências constituem “características que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre. Aquelas características necessárias para realizar o trabalho, mas que não conduzem a um desempenho superior, são denominadas habilidades mínimas” (Ramos, 2001, p.90). Portanto, a ótica condutivista enfatiza as pessoas que fazem bem o seu trabalho, em consonância com os resultados esperados.

Deluiz (2004, p.7) aponta as principais críticas à matriz condutivista:

a definição de competências é muito ampla; a distinção entre competências centrais e mínimas não é clara, e [...] os modelos de competências estão datados historicamente, porque estão relacionados ao êxito no passado, sendo, por isso, pouco apropriados para organizações que operam com mudanças rápidas.

Por outro lado, a visão funcionalista, inspirada no ideário funcionalista da sociologia, adotada como fundamento do sistema de competência profissional na Inglaterra e incorporada pela Teoria Geral dos Sistemas, focaliza não o sistema em si mas, principalmente, a interação sistema e entorno. Desse modo, é interessante observar a vinculação com o mercado, a tecnologia e as relações sociais. Na matriz funcionalista, a construção de competências parte de uma lógica dedutiva, isto é, de funções mais gerais para as mais específicas.

Ramos (2001, p.91) esclarece que

a característica da análise funcional está em descrever produtos, não processos; importam os resultados, não como se chegam a eles. Para isso decompõem-se as funções de trabalho em unidades e essas em elementos de competência [...] seguindo o princípio de descrever, em cada nível, os produtos.

Sintetizando a concepção de competência na matriz funcionalista, a autora define “como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer. É a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa deve demonstrar” (Ramos, 2001, p.92).

Cabe assinalar o que Deluiz (2004, p.8) estabelece como principal crítica às metodologias funcionalistas, ou seja, “as tarefas especificadas e detalhadas por elas acabam se convertendo nas próprias competências, que seriam construídas a partir da observação direta do desempenho”.

A matriz construtivista de análise dos processos de trabalho, com vistas à identificação e definição das competências, originou-se na França e tem em Bertrand Schwartz um dos seus principais protagonistas (Deluiz, 2004). Esse pesquisador realiza estudos a partir de uma metodologia de investigação que conjuga pesquisa-ação com reflexão-ação.

Ao aplicar essa abordagem metodológica, Schwartz, citado por Deluiz (2004, p. 8) definiu algumas categorias que foram empregadas na realização de um

inventário de competências, em situações diferenciadas, de modo a identificar a relação entre as atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, de modo que se pudesse obter a compreensão da relação competência/contexto e seus processos de construção e evolução.

Segundo Manfredi (1998, p.40), as pesquisas realizadas por Schwartz conduzem a novas possibilidades de problematização da noção de competência, “[...] revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual e mostrando que é possível construir instrumentos de aferição e avaliação que não se ancoram, necessariamente numa perspectiva uniformizada e padronizada”.

Num enfoque construtivista, a construção de competências leva em conta não apenas a função do setor ou empresa, que está relacionada ao mercado, mas atribui considerável relevância às percepções e contribuições dos trabalhadores frente aos seus objetivos e potencialidades no que tange à sua formação.

Deluiz (2004, p.9) salienta alguns aspectos positivos da matriz construtivista

[...] ao atribuir importância não só a constituição de competências voltadas para o mercado, mas direcionadas aos objetivos e potencialidades do trabalhador; ao considerar o trabalho e suas relações contextuais e buscar a construção de competências coletivas; ao possibilitar a transposição das competências investigadas no processo de trabalho mediada por uma concepção pedagógica.

Ao voltar-se para pessoas de menor nível educacional, o enfoque construtivista diferencia-se da análise condutivista que considera, para a construção de competências, os trabalhadores mais aptos e empresas de alto desempenho.

Ainda que cada uma das matrizes acima analisadas possuam campos e objetos específicos de estudo, no que concerne aos referenciais teórico-metodológicos e diferentes modelos epistemológicos, construídos através da história da Psicologia, existem pontos de convergência entre a matriz condutivista/behaviorista e a funcionalista. Ambas estão vinculadas a uma visão de mercado, restringem-se a descrever funções e tarefas dos processos produtivos, enfatizam a preparação estratificada de recursos humanos e atendimento às exigências do setor produtivo.

Estabelecidas as bases epistemológicas que dão visibilidade à noção de competência implícita na literatura educacional tecnicista dos anos 60 e 70, cumpre dar seqüência à análise histórica empreendida até então, retomando a transitividade da década 1970 para 1980, o movimento pela democratização da educação revigorado, agora, pela presença e papel desempenhado pelas associações educacionais representadas pela SBPC (Sociedade Brasileira e Programa da Ciência); ANDE (Associação Nacional de Educação); o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), em Campinas; a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação).

Estas associações de caráter científico-político-cultural constituíram um espaço de crítica e resistência em prol da democratização da educação ao desenvolver estratégias de tomada de consciência a respeito das políticas, das prioridades educacionais e valorização dos profissionais da educação.

Neste processo de mobilização e organização, dá-se ênfase à dimensão política que preside o compromisso do educador com a transformação social e dá visibilidade à competência política do ato pedagógico.

Nessa conjuntura, delinea-se a década de 80. Se o seu verso (anos iniciais dessa década) ainda traduz manifestações de um regime ditatorial aniquilante, o seu reverso invoca intensas mobilizações coletivas, embates, resistência, luta por dignidade, justiça e democracia. Isso se confirma nas palavras de Cury (2001, p.57) ao salientar que “apesar de tudo, desde os anos 70 o país conheceu o vigor de movimentos civis com vistas à redemocratização. A busca da democracia e da justiça se tornou uma verdadeira escola social”.

Algumas incursões nesse espaço/tempo permitem rever acontecimentos, fatos e decisões muito expressivas em termos de conquistas políticas e sociais. Dentre elas, convém registrar: eleições diretas para governadores, a partir de 1982 e para prefeitos das capitais, a partir de 1985; o movimento da sociedade civil brasileira em torno da campanha em favor das eleições diretas para presidente da República, denominado *Diretas já*, em 1984; anistia política levada a cabo em 1985; o advento da Nova República com a posse do primeiro presidente civil, após 21 anos de governos militares, em março de 1985; promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, e das Constituições Estaduais em 1989.

No plano da educação, por volta de 1980, o desencanto dissemina-se em todos os setores do sistema de ensino e da sociedade de modo geral, onde já era amplamente reconhecida a falência da política educacional da ditadura e o fracasso da implantação das reformas, principalmente a proposta de reforma de 2º grau. E, foi a partir dessas constatações, intensificadas pelo trabalho e pressão das forças da sociedade civil, que o General Figueiredo dispensa as escolas da obrigatoriedade da profissionalização através da promulgação da Lei 7.044/82. Essa lei substitui a *qualificação para o trabalho* proposta pela letra da Lei 5.692/71, pela *preparação para o trabalho*. Assim, depois de tantos estragos, o ensino de 2º grau ficou livre da profissionalização que o desfigurou e passa novamente a enfatizar a formação geral.

A tomada de consciência dessa realidade pede a urgente recuperação, em especial da escola pública, aviltada e empobrecida nesses anos todos. O debate propriamente pedagógico foi grandemente reativado em conferências sobre educação, pela circulação de inúmeras revistas, periódicos especializados e por uma riquíssima produção teórica no campo educacional. Além disso, inúmeras pesquisas efetuadas em diferentes áreas do saber buscam contribuir para o vislumbramento de possíveis saídas para os problemas educacionais.

Tudo isso está também relacionado à implantação dos cursos de pós-graduação que surgiram a partir da década de 70, abrangendo diversas áreas do conhecimento, e serviram, como espaços abertos, para gerar idéias, aglutinar o pensamento crítico em relação à educação, possibilitando o aparecimento de uma reflexão sistemática não mais existente nos demais níveis de ensino; da ampliação e difusão das teorias críticas que fundamentaram e subsidiaram pensadores brasileiros em seu empenho em fazer uma releitura dos problemas educacionais; da inserção e utilização de novos modelos de pesquisa.

Torna-se necessário aludir também, que, a partir de 80, pesquisadores brasileiros deram os primeiros passos na utilização de abordagens qualitativas na pesquisa educacional, uma vez que não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor

caminho para se produzir conhecimento. Sem dúvida, os anos 80 foram férteis na produção intelectual, no movimento de idéias que investia em diferentes referenciais teóricos e pesquisas na área da educação.

Autores, alinhados à tendência crítica da educação, iniciaram ou deram continuidade a trabalhos que causaram enorme impacto no campo pedagógico por seu enfoque sociopolítico. Dentre eles, Demerval Saviani que reativa, aprofunda e sistematiza o pensamento marxista no Brasil. Um de seus livros, *Escola e Democracia*, publicado em 1983, constitui-se num best-seller pedagógico. Guiomar Namó de Mello, em 1982, desenvolve pesquisa pioneira, buscando resgatar o papel da escola (de 1º grau) como mediadora entre o individual e o social e o técnico e o político na área da educação. Quer seja pelo conteúdo do trabalho, quer por atender a uma necessidade premente de reflexão tão condizente com o momento histórico vivido pela educação brasileira, essa investigação constitui um marco na consideração da importância da pesquisa sobre a escola.

A obra *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, fruto dessa pesquisa, teve uma grande repercussão no País suscitando, inclusive, críticas divergentes ao pensamento de Guiomar.

A esse respeito, Rios (2002, p.165) observa que:

de certa maneira, parecia haver espaços para afirmar que alguns indivíduos teriam competência técnica, mas não seriam comprometidos politicamente, e outros, ao contrário, teriam grande comprometimento político, mas não possuiriam as qualidades de caráter técnico. Criou-se, mesmo uma certa polêmica entre alguns educadores: de um lado encontravam-se os que procuravam dar ênfase à “competência técnica”, e de outro, os que ressaltavam o significado de um compromisso político dos educadores.

A polêmica se estabelece em torno do pensamento central de Mello (1982) assim sintetizando por Cury ao prefaciar² o livro: “a autora propõe o saber como tarefa política e sobretudo como instrumento de uma vontade política. O saber fazer que não é senão o domínio competente do saber que fundamenta os processos de transmissão”. Ou seja, Mello (1982) entende que o sentido político da prática docente realiza-se pela competência.

Esta, de fato, constitui a chave da polêmica instaurada uma vez que, equivocadamente, foi compreendida como retorno ao tecnicismo pedagógico. Um dos maiores críticos à obra de Mello foi Nosella (1983) ao publicar o artigo *O compromisso político como horizonte da*

² Prefácio escrito por Carlos Roberto Jamil Cury para o livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*.

competência técnica, que, supostamente, contrapõe-se à visão defendida por Mello (1982). Nosella aponta a primazia do compromisso político do processo educativo ao qual subordina a competência técnica e infere que Mello propõe uma relação inversa a este binômio, isto é, o primado da competência técnica frente ao compromisso político.

Esta polêmica dá origem a uma análise elaborada por Saviani (1983b) procurando confrontar ambas as posições (Mello e Nosella) e elucidar pontos de convergência ou divergência entre eles. Essa análise permitiu a Saviani (1983b, p.134), à guisa de conclusão geral, afirmar a convergência entre a perspectiva de Mello e Nosella ao frisar que:

na polêmica em curso tem estado sempre eminente o risco de uma polarização enviesada que contrapõe, de um lado, a competência técnica e, de outro, o compromisso político. Ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso.

Esta concepção é ratificada por Candau (1983) ao afirmar que competência técnica e competência política não são dimensões contrapostas. O ato pedagógico, precisamente por ser político, não pode prescindir da competência técnica. Há uma reciprocidade entre ambas. À polarização tão bem enunciada por Saviani agrega-se o risco de reducionismo.

Reduccionismo este que foi uma forma de repúdio à exacerbação técnica, responsável pelo fracasso da educação brasileira, acompanhado por um *acordar*³ dos educadores, assumindo-se como agentes de transformação da realidade social. Portanto, pode-se supor que o silenciar da dimensão técnica trouxe para os anos 80 uma espécie de zona de sombra em relação à competência técnica.

Essa suposição prenuncia o sentido de negação frontal da dimensão técnica por parte dos educadores. Sentido que traduzo, metaforicamente, na expressão *teoria da curvatura da vara*⁴. Creio que os educadores ao se posicionarem contra o tecnicismo acabaram, por extensão, negando a dimensão técnica do ato educativo e, com isso, conseguiram curvar a vara para o outro lado – o lado da dimensão política.

³ “A mobilização dos educadores constitui um movimento social que só pôde tomar expressão mais nítida, quando se iniciou no País o processo de ‘liberalização’, que caminhava para a ‘redemocratização’. A ‘abertura política’ possibilitou a mobilização dos educadores para uma nova política educacional” Brzezinski (1996, p.84).

⁴ A “teoria da curvatura da vara” foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Saviani (1983a) toma-a por empréstimo para fazer considerações teóricas sobre as diferentes teorias da educação.

Sendo assim, o reducionismo se evidencia na medida em que os educadores, ao inverterem a “curvatura da vara”, não levaram em conta que, por meio dessa inflexão, ela pudesse atingir o seu ponto de equilíbrio. Ponto esse que não está também na dimensão política, mas está justamente na articulação entre elas, pois competência técnica e compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar um do outro, assim como não é possível desvinculá-los de outras dimensões que se revelam na ação dos profissionais da educação.

Outro aspecto a se considerar na educação dos anos 80 relaciona-se ao campo da prática que não incorporou a consistente fundamentação teórica produzida, persistindo a predominância de características tradicionais. A esse respeito é preciso observar que fatores de muitas naturezas concorreram para este aviltamento, dentre eles situam-se: processo de formação de base pedagógica tradicional; fragilidade de fundamentos teóricos em relação a teorias inovadoras, na época; deficiente preparação teórica para assumir práticas pedagógicas inovadoras; ampliação da clientela, criando dificuldades no atendimento para o qual o professor não estava preparado; resistência às mudanças; circulação de teorias crítico-reprodutivistas que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo.

Não obstante, outras contribuições pedagógicas tenham se efetivado neste campo, sobretudo nas escolas particulares, merecem destaque a implantação das teorias construtivistas piagetianas, agora direcionadas não somente para os aspectos psicológicos, mas alicerçadas em pressupostos antropológicos, epistemológicos e sociais; as investigações da argentina Emília Ferreiro sobre a Psicogênese da Língua Escrita, abrindo uma nova perspectiva de compreensão para a construção da leitura e da escrita; as contribuições de Vygotsky e Wallon, sócio-interacionistas, cujos estudos propiciaram novas reflexões sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Interessante é a constatação da prevalência do campo epistêmico-psicológico nos processos investigativos, o que desqualificou perspectivas fundamentadas em outros campos científicos.

No âmbito dos empreendimentos que levem a alterações da situação educacional do país, situa-se a instalação, em 1º de fevereiro de 1987, da Assembléia Nacional Constituinte que provocou intensa articulação de entidades representativas dos diversos setores sociais, mobilizando-se para o encaminhamento de pleitos e reivindicações ao Congresso. No campo da educação, foram intensos os debates em torno de propostas para o capítulo da educação na Constituinte. Esses debates prosseguem de forma ampliada a partir de então. Ao mesmo

tempo, algumas entidades organizam-se no Fórum Nacional da Educação, na Constituinte, em defesa do ensino público e gratuito, no sentido de apoiar a educação, destinada à maioria.

Em outubro de 1988, quando é promulgado o novo texto constitucional, o debate sobre a nova LDB já era deflagrado e incorporado ao cenário educacional. No ano de 89, são criadas algumas subcomissões no âmbito da Comissão de Educação, dentre elas a que visava a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A reorganização da educação brasileira teve seu início com a Constituição de 1988 que contemplou, no texto legal, pontos importantes relativos à educação.

A partir das linhas mestras desta Lei Magna vai se estabelecer, como fruto de muitos conflitos, mais tarde, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa constitui um dos marcos de referência na última década do século XX.

Em nível mundial, desenha-se um novo tempo demarcado pela queda do muro de Berlim, a derrocada do socialismo e afirmação do neoliberalismo, inaugurando a era da globalização e da internacionalização.

Do ponto de vista de Candau (1997, p.72)

os anos 90 inauguram uma nova etapa na vida da sociedade brasileira, assim como da educação. A hegemonia do projeto neo-liberal consolida-se no contexto internacional e nacional, acentuando-se e multiplicando-se as formas de exclusão social e cultural, o impacto da globalização econômica e da mundialização da cultura intensifica-se, assim como a revolução da informação e a crise de paradigmas no nível das diferentes ciências, no âmbito cultural, político, social e ético.

Esse entendimento torna-se necessário para que se compreenda o quanto o Brasil, país em desenvolvimento, teve de se ajustar à nova ordem mundial através de amplos processos de redefinição de novas condutas sociais, políticas e econômicas. Seu ingresso na economia globalizada e a conseqüente submissão à doutrina dos organismos internacionais desencadeiam mecanismos de desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização econômica cujos efeitos se alastraram por todas as esferas e acabaram por anular muitas das conquistas da década de 80.

Neste momento, é interessante situar a contribuição de Vieira (2001, p.143):

A globalização, a internacionalização das economias, as novas formas de organização do trabalho na produção flexível e a divulgação do conhecimento em redes cada vez mais complexas de informação, impõem circunstâncias inimagináveis em ciclos históricos anteriores. [...] Os

governos brasileiros têm feito, desde o início da década de 90 – primeiro, com Fernando Collor de Mello e, depois, com Fernando Henrique Cardoso – opções pela abertura da economia aos capitais internacionais. Assistimos nos últimos anos a um processo de privatização sem precedentes de empresas e outras organizações estatais.

E, nesse projeto global, merece especial destaque o redimensionamento da educação e da escola que deixa de ser uma questão nacional para ganhar amplitude internacional. O ajuste neoliberal se manifesta no campo da educação através de ações exercidas por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, o BID, e BIRD que financiam projetos educativos para a melhoria das condições e para a solução dos problemas que atingem a educação brasileira. Por isso, além de sua força e intervenção financeira, é inquestionável o poder de influências, exigências e pressões que se exercem nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento que, como o Brasil, dependem de tais recursos.

Isso é contextualizado por Vieira (2001) quando declara que o foco das agendas internacionais sobre educação e, por conseguinte, sobre a escola tem como base um conjunto de medidas, entre elas aquela que considera como um divisor de águas, ou seja, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Daí originaram-se as diretrizes para os planos decenais de educação. No Brasil, como extensão desse trabalho, são organizados debates coordenados pelo Ministério da Educação (MEC), realizando-se, em maio de 1993, a Semana de Educação para Todos, em Brasília. Deste encontro, originou-se o Plano Decenal de Educação para Todos que fixou diretrizes para o período de 1993-2003 cujas intenções são dirigidas à recuperação da educação básica do país considerada, nos anos 90, prioridade máxima na agenda de reformas promovidas pelo governo brasileiro.

No final de 1995, o Ministério da Educação elabora a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Os grupos de estudo instituídos para tal, após efetuarem uma análise das questões candentes deste nível de ensino, agravadas pela repetência e pela evasão, submetem à apreciação o projeto educacional do país, detendo-se numa definição de qualidade do ensino e enfatizando a aprendizagem, exigência básica para que todos usufruam dos conhecimentos reconhecidos e indicados pelos parâmetros curriculares.

E, para tratar das diretrizes e bases da educação nacional, é aprovada em dezembro de 1996 a Lei 9.394 (LDB). A lei é aguardada com expectativa, pois foram grandes os esforços

empreendidos pela sociedade civil na área da educação no intuito de ver contemplados, no Texto Legal, mecanismos de alteração da situação educacional do Brasil.

Ramos (2001, p.125) aponta as principais mudanças estruturais definidas na LDB:

Estruturalmente, as principais mudanças foram, por um lado, a definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio. As reformas curriculares, por sua vez, visam re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências.

Por força dos dispositivos institucionais da nova LDB, cabe ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) implementá-los por meio de uma série de medidas, visando regulamentar as determinações legais.

Mello (2004) faz considerações sobre as reformas educacionais e conclui que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) constitui o marco final das primeiras reformas educacionais e as diretrizes e os parâmetros curriculares fazem parte de uma segunda etapa. Este ciclo pretende instituir transformações radicais no que concerne à educação brasileira, promovendo o fortalecimento da escola e uma melhor qualidade de ensino através do estabelecimento de uma uniformização que seria de certa forma balizada pelo estabelecimento de padrões de qualidade e regulada por processos nacionais de avaliação.

Outro documento, publicado no Brasil com o apoio do Ministério da Educação, que indica a direção para uma nova concepção de educação e da função social da escola, é o relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO - Educação: um tesouro a descobrir (2000), também conhecido como *Relatório Jacques Delors*. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem para o século XXI, às quais a educação deve contemplar e responder à altura: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se consubstancia através dos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade.

Ramos (2001, p.131) esclarece que

a estética da sensibilidade, campo propício ao aprender a conhecer e ao aprender a fazer, permitiria estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, o gosto pelo belo e pelo fazer bem feito [...]. A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de

partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania [...]. Por fim, a ética da identidade é o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro.

Delors (2000) pondera que um indivíduo é competente quando é capaz de “saber”, de “saber fazer” e de “saber ser”. Para tal, precisa saber mobilizar: o conhecimento como condição para compreender o mundo, a sociedade e o movimento das idéias; o saber fazer, utilizando um conjunto de processos e estratégias que possibilitem dar respostas adequadas às situações-problema; o saber ser, agindo com maior força e referência intelectual, de autonomia e capacidade de discernimento e responsabilidade pessoal para estabelecer relações no seu contexto e com o seu grupo de trabalho.

2.2 DANDO VISIBILIDADE A ALGUNS DOS SIGNIFICADOS DAS COMPETÊNCIAS

As discussões que apontam para as transformações por que vêm passando as sociedades atuais, nas quais o fenômeno da globalização imprime modificações na cultura, nas comunicações, na economia, na política, no mundo do trabalho e, por conseqüência, na educação, trazem, no seu bojo, embates teóricos e ideológicos que concorrem para reformulações nos processos de formação humana.

A exemplo desses embates teóricos e ideológicos, o termo competência constitui, sem dúvida, foco dos discursos que, articulados, incorporam-se ao vocabulário dos mais diversos atores sociais: governantes, educadores, empresários, trabalhadores.

Ao analisar a diversidade de publicações atuais, é possível detectar a fecundidade de discursos que caracterizam as competências como uma linguagem provida de significados, imagens, falas, que traduzem múltiplos sentidos e intenções diferentes.

Os discursos⁵ são para Foucault (1995a) instâncias que nos possibilitam nomear e dar sentido ao mundo e ao que se denomina realidade.

⁵ Segundo Foucault (1995a, p. 55-56) “os *discursos*, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos”. A tarefa, continua ele, “consiste em não mais

Tomando as sinalizações do movimento da virada lingüística e os estudos de Foucault, Costa (2002, p.140) declara: “nosso acesso a uma suposta realidade é sempre mediado por discursos que não apenas a representam, falam dela, mas a instituem. Quando se fala de algo também se inventa este algo”.

A contribuição de Costa me leva a inferir que capturar os significados dos discursos sobre as competências pressupõe descrevê-los em suas particularidades, a partir do que eles buscam anunciar e do contexto a que se referem.

Logo, submeter a noção de competência aos contextos, espaços e tempos implica não só incorporar outras dimensões de análise como também relações de historicidade entre tais sujeitos, contextos e tempos. Analisar os discursos que estão se produzindo na formalização dos significados das competências suscitaria, a meu ver, não uma maior compreensão dessa noção, mas uma identificação das dinâmicas que a põem em evidência, e a lógica que preside a sua disseminação.

Caberia, então, perguntar o que é competência? É possível estabelecermos um entendimento “universal” deste vocábulo?

Fazer alusão à definição de competência requer, portanto, inicialmente, compreender a polissemia desta noção, sua elasticidade e instabilidade semântica, o que “provoca, com freqüência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar” (Dolz e Ollagnier, 2004, p.9).

Para estes autores a noção de competência não constituiu um conceito de fácil definição, uma vez que a dificuldade em defini-lo aumenta com a necessidade de utilizá-lo.

Recorro a Ropé e Tanguy (1997, p.16) com o intuito de ratificar esse pensamento, pois esses autores argumentam que:

os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. (...) É necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que o reveste e das idéias que veicula.

tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações) mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer que é preciso descrever”.

Efetivamente, competência em seu sentido mais geral tem sido traduzida como a capacidade de produzir uma conduta em um certo domínio. Ela faz parte de trabalhos no campo da psicologia, há mais de um século. Entretanto, incorpora-se aos debates científicos através de Chomsky, na área da lingüística gerativa que adota a oposição competência/desempenho. Dolz e Ollagnier (2004, p.10) afirmam que para Chomsky⁶ “a competência sugere aquilo que o sujeito pode realizar idealmente, graças a seu potencial biológico, enquanto o desempenho está relacionado com o comportamento observável que não passa de um reflexo imperfeito da primeira”.

Na área da educação, a noção de competência emerge a partir de mudanças epistemológicas, propiciando o reforço das concepções cognitivistas. Desse modo, ela se reporta “à noção de construção interna, ao poder e ao desejo de que o indivíduo dispõe para desenvolver o que lhe pertence como ‘ator’, ‘diferente’ e ‘autônomo’” (Dolz e Ollagnier, 2004, p.10).

Do ponto de vista epistemológico, a lógica das competências “dá maior importância à análise das atividades coletivas prévias, leva em consideração sua complexidade e o peso dos mecanismos de avaliação social e do contexto”. Trata-se de uma lógica promovida por numerosos pesquisadores que se referem ao “paradigma sociocultural, às teorias da ação” ou àquelas que se inserem nas correntes da “cognição situada ou da resolução de problemas” (Dolz e Ollagnier, 2004, p.22).

No campo do trabalho, de modo mais abrangente, a competência relaciona-se ao desenvolvimento de potencialidades exigidas dos trabalhadores, necessárias para a efetivação de um agir eficiente e eficaz no atendimento às exigências das empresas.

Vejo que estes entendimentos iniciais sobre a definição de competência tornam-se básicos para a compreensão dos novos significados que ela incorpora, adquirindo materialidade no universo do trabalho e da educação.

Na verdade, desde a metade dos anos oitenta, novas formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado.

⁶ “A expressão *competência lingüística* foi introduzida por Chomsky (1955) em um artigo que constitui um dos textos primordiais da ‘revolução cognitiva’ na área das ciências humanas.” Bronckart e Dolz (2004, p. 33).

Machado (2002, p.93) vai mais além quando ressalta:

no contexto atual na crise do capital que atinge por extensão a realidade do trabalho e de modo particular o assalariado -, essa noção vem compondo, ao lado de outras como qualidade, excelência, competitividade, empregabilidade, trabalhabilidade, laboralidade, uma orientação discursiva como eixo normativo na elaboração e implementação de políticas voltadas para o trabalho, o emprego e a educação.

A análise de diferentes olhares sobre o tema me permite perceber que a noção de competência institui-se, então, como fenômeno mundial, visando produzir uma certa hegemonia ideológica, o que na literatura crítica francesa denominou-se de “pensamento único”.

A propósito, há que se destacar que a França se inscreve no movimento que introduz novos referenciais práticos em termos da lógica das competências na esfera do trabalho, o que se expandiu a outros países.

Isto implica dizer que os movimentos de inclusão da noção e da lógica das competências no mundo do trabalho impõem, na visão de Machado (2002, p.95):

(...) o retorno e a intensificação de questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjecturas sobre a existência de inadequações entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção. Como decorrência desses questionamentos, a questão da qualidade, da eficiência e da produtividade da educação e da escola é recolocada com força, mas sob um novo prisma.

Para melhor compreender a noção de competência no universo da educação, tendo em vista a impossibilidade de dar conta da amplitude que abrange o conceito, passo a enfocar os seus sentidos e significados instituídos pelos discursos presentes na literatura pedagógica, na perspectiva de dois modelos de análise⁷: a tradição pedagógica francesa, orientada pelo aporte teórico cognitivo-constructivista piagetiano, atravessado por algumas aproximações com a teoria da competência chomskiana e a tradição pedagógica americana, fundamentada na vertente comportamental.

Inicialmente, tomo como ponto de partida o modelo francês. Para tanto, utilizo a contribuição de Malglaive (apud Ramos, 2001, p.161) ao referir-se aos estudos de Piaget que dão suporte a este modelo.

⁷ Estou aqui me referindo as duas tradições pedagógicas sugeridas por Macedo (2002, p.118).

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. (...) Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando desequilíbrio, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos.

Ratificando essa posição, tornando-a mais esclarecedora, Ramos (2001, p.6) observa que

a construção de esquemas ou estruturas mentais se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras. As competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação.

Esquema, na visão piagetiana, compreende a “estrutura invariante de uma operação ou de uma ação”, não se limitando a uma repetição idêntica, mas constituindo-se de estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental, através de “acomodações menores” para enfrentar uma variedade de situações singulares.

Acrescento à definição construída por Piaget a proposta por Vergnaud (apud Perrenoud, 2001, p.145) que explicita esquema como a “organização invariável da conduta em situações determinadas. Devemos buscar nos esquemas os conhecimentos-em-ato do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que permitem que a ação do sujeito seja operacional”.

Um conjunto de esquemas construídos em diferentes momentos de nossa vida constitui o que os sociólogos denominam *habitus*. Bourdieu (apud Perrenoud, 2001, p.146), sociólogo francês, concebe *habitus* como “pequeno lote de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem jamais se constituir em princípios explícitos”, designando-o ainda como:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma (Perrenoud, 2001, p.178-179).

O *habitus* implica, então, um conjunto de esquemas que são acionados em diferentes situações de vida. Isso significa dizer, que na dinâmica do sistema, sofrem alterações, interação e se reconstruem.

Assim, a noção de competência de fundamento construtivista atribui grande relevância aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes.

Frente às considerações teóricas realizadas, é pertinente, neste momento, identificar os diversos sentidos presentes nas noções de competência, segundo referências de alguns autores que comungam da tradição pedagógica francesa.

Assim, volto meu olhar para os discursos relativos às noções de competência. Primeiramente, proponho a definição expressa por Le Boterf (apud Perrenoud, 2001, p.13) que concebe competência como “a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa”. O autor enfatiza que a “competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos”. Nesta perspectiva, a competência pertence à ordem do “saber-mobilizar”.

Aproximo dessa noção os estudos e pesquisas desenvolvidos por Perrenoud (1999, p.7) quando atribui à noção de competência o significado de “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O teórico salienta que “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”.

Do exame destas duas definições, emergem três elementos comuns que abrangem os tipos de situações, os recursos que mobiliza e a natureza dos esquemas de pensamento.

Allal (2004, p.86) aponta dois problemas que subjazem a concepção adotada por Le Boterf e Perrenoud: “se a competência é a própria mobilização de recursos cognitivos e afetivos, a distinção entre competência e desempenho desaparecem”. O segundo problema é “o risco de abordar competência como uma disposição mental supra-ordenada que convoca e coloca em cena elementos subalternos (conhecimentos, atitudes)”.

Seleciono uma passagem que, embora longa, traduz com maior propriedade a posição de Perrenoud (2004, p.60) quando questiona Le Boterf sobre o “saber-mobilizar” em detrimento dos recursos a mobilizar e elenca alguns problemas oriundos desta compreensão:

- A conceituação e a denominação dos recursos cognitivos: saberes, conhecimentos, capacidades, esquemas, representações, informações, savoir-faire, etc.
- A conceituação e a denominação mais aguda dos múltiplos processos de mobilização (ativação, acomodação, transferência, transposição, especificação, coordenação, extrapolação, generalização...).
- A natureza da gênese e da conservação dos ‘esquemas de pensamento’, subjacentes a estes processos.
- A questão de saber se estes esquemas de mobilização fazem parte da própria competência ou constituem uma ‘metacompetência’, um ‘saber-mobilizar’ que é ativado cada vez que uma competência específica se manifesta, isto é, quando mobilizamos recursos.
- O controle metacognitivo que o indivíduo exerce sobre a mobilização de seus recursos.
- A possibilidade de uma educação cognitiva e mesmo de uma aprendizagem metodológica que otimize a mobilização.
- Os móveis ou o motor da mobilização, de um ponto de vista energético, mas também em termos de projeto, intenção, cultura.

Contudo, apesar de ter desenvolvido a concepção básica de “mobilização”, Le Boterf disseminou uma visão difusa e gerou polêmica ao definir competência como um *saber-mobilizar*. Na verdade, assim procedendo destaca a complexidade do saber-fazer, tendo como base um dado conteúdo ou objeto que põe em ação operações cognitivas complexas a fim de obter certos resultados.

Coaduna-se com a concepção apresentada por Le Bortef e Perrenoud o pensamento de Mandon expresso em Macedo (2002, p.119) frente à noção de competência, mencionada por ele como: “o saber-mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades para fazer face a um problema dado, ou seja, as competências designam os conhecimentos e as qualidades postas em situação”.

Tomando como base essa noção, Macedo (2002, p.120) acrescenta: “competência, assim, pode ser entendida como a eficácia de acionar esquemas para fazer frente a uma dada situação, como uma capacidade de mobilização de recursos”.

Tais referências permitem-me assinalar certas relações de sentido implícitas em ambas as noções, como o saber mobilizar, acionado de forma eficaz para a resolução de tarefas face a uma situação concreta, num dado contexto. Desse modo, percebo que a matriz piagetiana é inerente a essas concepções.

Outra definição que se aproxima das anteriormente expressas é a proposta por Berger Filho (1999, p.7), “competências constituem os esquemas mentais, ou seja, as ações e

operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experimentais geram habilidades, ou seja, um saber fazer”.

Assim compreendido, o conceito de esquemas mentais se expressa como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser efetivado.

É interessante, ainda, considerar o entendimento do autor sobre as habilidades, ao declarar que estas “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber-fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (Berger Filho, 1999, p.7).

Tal consideração conduz à idéia de que as competências demandam a produção de habilidades, um saber-fazer, isto é, agem convertendo determinado conteúdo em habilidade, uma vez que a lógica das competências difere da lógica dos conteúdos.

Dando continuidade ao movimento de reflexão, na intenção de significar a noção de competência, trago a referência teórica de Malglaive, igualmente piagetiana, que define as competências de um indivíduo como “o conjunto de práticas dominadas das condutas e dos conhecimentos operatórios, que ele pode atualizar em sua atividade” (apud Isambert-Jamati, 1997, p.125).

Esse teórico francês, ao referir-se às estruturas cognitivas, prefere empregar as noções de capacidade e atividade em detrimento dos termos competência e desempenho. Para isso, recupera a definição proposta por L. Sève: “chamo capacidades ao conjunto das “potencialidades atuais”, inatas ou adquiridas, de efetuar qualquer ato, de qualquer nível” (apud Ramos, 2001, p.231). Malglaive explicita a clara sintonia entre capacidade e competência que serviriam para indicar elementos de natureza psíquica, cognitiva e de origem educativa, biográfica, etc.

Neste caso, para o autor, competência corresponderia muito mais ao enfrentamento do grau de complexidade relativo às atividades profissionais.

Com essa visão, Malglaive concebe a idéia de “estrutura dinâmica das capacidades”, fundamentando-se teoricamente na epistemologia genética de Jean Piaget, o que permite entender a dimensão psicológica da competência no campo pedagógico.

Explicando a visão de Malglaive, Ramos (2001, p.232) ressalta que 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”.

Quando Malglaive refere-se “à estrutura dinâmica das capacidades” e infere a mesma significação para competências e capacidades, ele o faz em contraposição a dois outros pensadores: Hameline e Gillet.

Primeiramente, insiro a posição de Hameline (apud Ramos, 2001, p.229), para o qual “a noção de capacidade tem um sentido geral de potencialidade e está marcada pelo selo do valor: evoca o mérito ou talento”. Por sua vez, competência “evoca a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e dos saber-fazer num dado domínio”. Em síntese, percebo que, segundo o grau de amplitude, o autor estabelece uma ordem, em termos hierárquicos, entre capacidade e competência: num primeiro nível, mais geral, situam-se as capacidades relacionadas a um talento que possibilitaria grau de excelência na efetivação das ações; por outro lado, num segundo nível mais específico, colocam-se as competências que indicariam comportamentos mais precisos, que propiciariam a atualização de tais capacidades.

A seguir, trago Gillet (apud Allal, 2004, p.81) que assim se pronuncia:

uma competência é definida como um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma ação eficaz.

Essa definição, na compreensão de Allal (2004, p.81), contempla três proposições, presentes na maioria dos estudos de outros pesquisadores no campo das ciências da educação, são elas: “a) uma competência compreende diversos conhecimentos relacionados; b) que se aplica a uma família de situações; c) que é orientada para uma finalidade”.

É interessante notar que, por essa definição, Gillet deixa claro que as competências não se opõem e não substituem os saberes construídos pelo aluno, mas determinam a ordenação desses saberes em um sistema funcional.

De acordo com Gillet e demais estudiosos que comungam de uma mesma abordagem teórica, é possível fazer a distinção entre a noção de competência, mais específica a um conjunto de situações, com a de capacidade que engloba uma “organização mental mais transversal” e, portanto, “não está ligada a uma disciplina particular nem a uma situação profissional específica, mas pode desenvolver-se a partir da aquisição de competências próprias das disciplinas ou das profissões” (apud Allal, 2004, p.81).

Na concepção de Gillet, uma capacidade não se circunscreve a uma disposição intrínseca, homogênea, passível de desenvolvimento em si mesma. Ao invés disso, dá-se pelo produto das experiências de obtenção das competências em vários domínios.

Integra-se, também, aos discursos provenientes da linha francesa o posicionamento de Allal (2004, p.83), sustentado pelos estudos de Gillet, ao conceber competência como “uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.

Com essa concepção a autora aponta para alguns elementos constituintes de uma competência, isto é, para os recursos cognitivos e metacognitivos, para os componentes afetivos, sociais e sensório-motores.

Com isso, traz a noção de rede para esclarecer que “esses componentes estão ligados de forma funcional em esquemas organizadores da atividade do sujeito”. Ao mencionar uma “rede capaz de ser mobilizada”, Allal mantém a diferença entre competência e desempenho. Isso significa dizer que o sujeito pode ser detentor de determinadas competências, entretanto poderá não apresentar um desempenho exitoso em algumas situações. A concepção referenda, ainda, a noção de ação finalizada que, aqui, não conduz à exigência de eficácia já referida por Perrenoud e também por Gillet. A competência corresponde a “um continuum constituído por diversos níveis de complexidade e eficácia, e não a um nível de excelência alcançado ou não”.

Retomando a análise realizada pelos autores filiados à corrente francesa, percebo algumas convergências conceituais. Dentre elas, o fato de que todos os autores insistem no componente ativo, dinâmico e localizado da noção de competência.

Nesse ponto utilizo, para ilustrar, a análise empreendida por Baudouin (2004, p.153) que correlaciona posicionamentos de três estudiosos da temática:

Malglaive define a competência como uma “totalidade complexa e instável, mas estruturada, operatória, isto é, ajustada à ação e a suas diferentes ocorrências”, ou ainda como uma “estrutura dinâmica cujo motor é a atividade”. Gillet evoca “um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios que permitem, em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz”. Perrenoud, com relação ao domínio escolar, afirma que “pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias estruturais”.

Essa citação me possibilita inferir que a competência, na análise de Baudouin, está intrinsecamente relacionada à questão da atividade, vivificada por meio de uma “totalidade

operatória”, conformada à ação, tendo em vista uma tarefa-problema, confrontando um conjunto de situações, com vistas a uma resolução através de ações eficazes.

Dolz e Ollagnier (2004, p.19) observam que

por outro lado, a própria natureza da noção de competência marca o retorno do indivíduo a certas disciplinas, o que leva um certo número de autores a explorá-la em função de referenciais teóricos da psicologia cognitiva. A competência nos encaminha à complexidade do funcionamento dos mecanismos cognitivos e, portanto, relativos às ciências da linguagem e à psicologia cognitiva.

Essa observação encaminha para a percepção de que a noção de competência, fundada em uma concepção construtivista, confere grande relevância aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes.

Uma vez expostos os significados da noção de competência expressos nos estudos realizados por alguns dos teóricos associados à vertente francesa, prossigo na busca da visibilidade dessa noção, agora amparada nos discursos da tradição americana.

Tomando a noção de competência nessa perspectiva, localizo-a vinculada ao surgimento do currículo como campo de estudos, no início do século XX. Nesse caso, o conceito de competência tem sua origem na teoria curricular, cuja vertente remonta ao modelo cientificista de currículo, à tradição dos eficientistas sociais e suas taxionomias de desempenhos e de comportamentos. Sendo assim, as competências, no modelo americano, estão imbricadas na história do currículo via teorias da eficiência social representadas por Bobbitt, Charters e Tyler.

Cada um desses teóricos contribuiu, marcadamente, para a construção da história curricular americana através de posições muito próprias, mas, complementares. Bobbitt publica em 1918, nos Estados Unidos da América (EUA), o livro *The Curriculum* considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos.

Para Silva (1999, p.12) nessa obra,

o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. (...) Sua inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor. (...) No discurso curricular de Bobbit, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

O modelo eficientista de currículo proposto por Bobbitt tinha como finalidade a formação eficiente, objetivando atender as exigências e demandas do processo produtivo. Portanto, é compreensível que tenha determinado como fonte de objetivos de um currículo, as atividades do adulto produtivo (Lopes, 2001).

No que concerne aos pressupostos do currículo, no enfoque da eficiência social, Charters destaca, em publicação intitulada *Curriculum Construction* (1923), os métodos como elementos basilares do mesmo, pois como determinantes para a consecução dos objetivos educacionais, compreenderiam atividades e unidades de trabalho, ordenadas de forma hierárquica, por meio de um planejamento preciso para a organização do currículo (Lopes, 2001).

Com Ralph Tyler, o pensamento curricular desenvolvido por Bobbitt chega ao seu ápice, isto é, Tyler consolida, em sua obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1949, o modelo de currículo de Bobbitt.

Ao referir-se a Tyler, Silva (1999, p.24) esclarece que o paradigma proposto por esse teórico

iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da idéia de organização e desenvolvimento (...). Tal como o modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica.

A obra de Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, na visão de Moreira (1995), apresenta a seqüência e formas procedimentais para que se possa planejar, organizar e avaliar currículo. Por outro lado, é mister observar como Tyler, no planejamento, focaliza os objetivos, insistindo na clareza de sua definição e estabelecimento. Para ele, os objetivos devem ser elaborados em termos de comportamentos explícitos, o que permitiria decidir quais experiências desenvolver, como organizá-las e avaliá-las, de modo a estabelecer, com precisão, padrões de referência.

A discussão até aqui empreendida, na perspectiva teórica de Bobbitt, Charters e Tyler, conduz Lopes (2001, p.3) a estabelecer aspectos convergentes da teoria curricular desses pensadores, ou seja,

em linhas gerais, havia em comum a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando a eficiência do processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade e, conseqüentemente, ao controle do

trabalho docente e à administração do trabalho escolar (...). A idéia dominante é que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo tayloristas-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados.

Nesse sentido, a pedagogia por objetivos ou a pedagogia de domínio guarda forte relação com os propósitos dos eficientistas sociais por meio dos objetivos comportamentais que pressupõem comportamentos observáveis, oportunação de condições de realização de desempenhos desejáveis, garantindo, assim, uma avaliação eficiente do produto do processo educacional. Isso implica dizer que a tendência eficientista do currículo não seria possível justificar-se sem a existência da pedagogia por objetivos e da pedagogia por competências. Mas, para melhor compreensão dos fundamentos relativos à pedagogia por objetivos ou pedagogia do domínio, é necessário situar os trabalhos de Benjamin Bloom, Robert Mager e William James Popham.

A partir da abordagem teórica de Tyler e dos princípios básicos por ele definidos, Bloom, em 1956, elaborou a Taxionomia de Objetivos Educacionais, orientada pelos três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, abrangendo os três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

O domínio cognitivo para Bloom *et. al.* (1974, p.6) “inclui aqueles objetivos vinculados à memória ou a reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. (...) É o domínio onde encontramos as mais claras definições de objetivos em termos de comportamento do aluno”. No que tange ao domínio afetivo, “inclui objetivos que descrevem mudanças de interesse, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado”. O terceiro domínio constitui-se das “habilidades manipulativas ou motoras”.

Na taxionomia de Bloom, os objetivos são hierarquizados em ordem crescente de complexidade e abstração, descrevendo e limitando as ações, que direcionadas à obtenção de resultados, desconsideravam o processo.

Paralelamente aos estudos de Bloom e seus colaboradores, Mager e Popham emprestam suas contribuições ao campo da pedagogia por objetivos. Na visão de Mager, os objetivos de ensino explicitam-se através “de ações manifestas e sua descrição minuciosa”. Prefere a noção de performance ou desempenho à de comportamento. “Um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais

se deve efetuar o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável” (Ramos, 2001, p.226).

Mager, de fato, preocupou-se com a operacionalização dos objetivos de ensino, especificando claramente os seus componentes de modo a descrever o comportamento final do aluno. Afirmava que “uma correta formulação de objetivo, em outras palavras, é aquela que nos auxilia a ver em que rumo andamos e como saber que chegamos ao final” (Mager, 1976, p.13).

A pedagogia por competências teve também em Popham um dos seus principais autores. A ele pode ser atribuído o mérito de intercalar princípios humanistas aos princípios behavioristas de formulação dos objetivos. Em sua obra *Como Humanizar os Objetivos de Ensino*, Popham, em parceria com Baker (1979, p.1), advoga que “os princípios do behaviorismo e humanismo podem atingir um ponto de tangência”. Em consequência, os autores demonstram sua preocupação com a humanização da tecnologia de ensino, salientando que os dogmas do behaviorismo e do humanismo podem ter pontos em comum.

A esse respeito Baker e Popham (1979, p.11) assim se pronunciam:

Se nós iniciarmos o processo de humanização dos objetivos, precisaremos considerar a substância das próprias metas de ensino. Um dos princípios do humanismo, amplamente divulgado, defende a idéia de que o valor está no processo da vida e não na realização dos fins. Se nós aceitarmos a importância do processo, então uma fonte inestimável para os objetivos de ensino tornar-se disponível para nós, porque o que nós desejamos aperfeiçoar é o processo pelo qual os alunos estão aprendendo. Nós esperamos que eles sejam estimulados pela experiência de aprendizagem total e não que simplesmente se orgulhem do resultado final, tal como um bom grau num exame.

A ênfase atribuída ao processo revela claramente a intenção de entender os objetivos não como fins mas como propósitos para auxiliar no planejamento das atividades de ensino, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva. De qualquer forma, na pedagogia por competências, os objetivos constituem-se como elementos definidores do ordenamento e controle do trabalho de professores e alunos.

Na expressão de Macedo (2002, p.127), a noção de competência, defendida por Baker e Popham

diferenciava-se da tradição dos objetivos comportamentais, fundamentalmente, por propor alvos de instrução menos restritos. Propunham, os autores, a definição de domínios suficientemente amplos que abarcassem o conjunto de comportamentos considerados fundamentais em

determinada área. Com isso, o plano de estudos seria construído para o domínio de comportamentos ou competências amplas que englobassem, em si, diversas habilidades, tanto cognitivas, quanto afetivas e psicomotoras.

Para a autora: “o caráter comportamental da abordagem é claro, sendo a competência produto do domínio de comportamentos intermediários” (Macedo, 2002, p. 127).

O que se evidencia, de qualquer modo, é que a concepção de objetivos comportamentais, traçada por Mager e Popham, referendada nos trabalhos de Tyler, dá lugar à noção de competência, aqui entendida como comportamentos mensuráveis e cientificamente controláveis, tal qual os objetivos comportamentais (Lopes, 2002).

Sob este aspecto é possível inferir que a pedagogia por competências, constitui-se como uma ressignificação, um prolongamento da pedagogia por objetivos.

A pedagogia das competências, de matriz teórica condutivista/behaviorista⁸, tem seus fundamentos na psicologia de Skinner, de base comportamentalista, e na pedagogia de objetivos de Bloom, Mager, Popham e outros. De origem americana, das décadas de 60 e 70, essa pedagogia desenvolveu idéias em torno da ótica do mercado, dos processos produtivos, gerando objetivos de ensino formulados em termos de condutas ou desempenhos observáveis, voltados para os resultados (objetivos referenciados a critérios). De maneira geral as competências pesquisadas no mundo do trabalho são transferidas de forma linear para o currículo. Em decorrência disso, as competências a serem construídas articulam-se a infinitas listas de atividades e comportamentos reduzindo o saber, exclusivamente, ao desempenho das tarefas (Deluiz, 2004).

Segundo Kinchloe (1997, p. 17), “quando a psicologia behaviorista foi acrescentada na receita pedagógica os professores passaram a ser vistos como entidades a serem controladas e manipuladas”. Esse controle do professor no contexto do exercício da docência manifestou-se, nesse momento, como uma decorrência do currículo por objetivos.⁹ E, como elementos nucleadores do currículo, os objetivos comportamentais através de sua especificação em desempenhos a serem realizados, sob determinadas condições de realização

⁸ O behaviorismo americano (*behavior*, em inglês, significa conduta, comportamento). O método dessa corrente da psicologia privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação de objetivos. Para Aranha (1996, p. 167) “o behaviorismo é tributário das descobertas do russo Pavlov sobre o mecanismo do reflexo condicionado. Suas experiências são ampliadas e aplicadas nos EUA por Watson e, posteriormente, por Skinner. A contribuição de ambos influenciou fortemente a pedagogia”.

⁹ Talvez fosse importante aqui fazer referência que os padrões prescritivos de controle do trabalho do professor remontam ao início da invenção da escola como instituição social de ensino.

e critérios de avaliação do desempenho bem definidos, não deixaram margem para que o professor pudesse atuar com autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política. Assim, sua função de professor torna-se eminentemente técnica. Essa dimensão identifica-se com os pressupostos da pedagogia tecnicista ancorada na racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade. “Eficiência, produtividade, ciência e tecnologia atingiram quase status sagrado na paisagem modernista do século XX” (Kincheloe, 1997,17).

Deluiz (2004, p.7) assinala

com relação às conseqüências práticas para o currículo pode ser assinalado o viés behaviorista relacionado à formulação de objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis, o que remete às taxionomias intermináveis e à fragmentação de objetivos, que se relacionam às tarefas do posto de trabalho.

Convém aqui ressaltar que os objetivos comportamentais, em pedagogia, constituíram-se a partir da psicologia skinneriana. Ramos (2001, p.226) chama a atenção para o fato de que “o fundamental na obra de Skinner é que, neste autor, a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos de sua instalação e, portanto, se confunde com o próprio domínio do saber, que estruturaria o comportamento”, convertendo-se, desse modo, o conhecimento em competências ou em objetivos comportamentais. A autora apresenta, ainda, uma interessante correlação, salientando que a importância atribuída por Skinner ao contingente de esforços, Bloom concede aos métodos e meios e Mager, à noção de performance ou desempenho.

A visualização das teorias que conformam a vertente americana, constituídas pela associação do movimento da eficiência social, da pedagogia por objetivos e da pedagogia por competências, remete-me a estabelecer alguns de seus problemas e possíveis aproximações.

Em relação aos problemas, opto pela clareza de entendimento explicitada por Ramos (2001, p.227) quando afirma:

os principais problemas dessas teorias podem ser assim resumidos: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Em termos de aproximações, merecem registro: um currículo voltado para o atendimento às exigências e demandas do processo produtivo, o que pode levar o indivíduo a

ter na educação uma simples adaptação às exigências econômicas; ênfase num saber prático, em detrimento de um saber teórico, reduzindo-se a atividade de ensino à execução de tarefas e à dimensão técnico instrumental, com a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social; competências construídas a partir da observação direta dos objetivos ou desempenhos, isto é, dos comportamentos observáveis e mensuráveis; organização curricular decorrente da análise do processo de trabalho, com destaque para a lógica da eficiência e da eficácia; predominância do saber-fazer, calcado nas diferenças e particularidades individuais, privilegiando o desenvolvimento do conhecimento prático aplicado e da aprendizagem processada através da primazia da ação.

Incorpora-se a esse quadro a questão da fragmentação dos comportamentos e das ações, decompostas em “supostos componentes (as habilidades)”, de forma que possam “servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional” (Lopes, 2001, p.6).

Enfim, a análise precedente leva-me a tecer algumas considerações.

Primeiramente, salientar que as escolhas em educação não se pautam pela neutralidade, por isso os conceitos de competência são reveladores das características, dos interesses, da força e poder dos grupos sociais que os elaboram. A noção é polissêmica e sua elasticidade é um elemento da força social e das idéias que ela suscita. Em torno dela, operam-se disputas políticas no sentido de conferir-lhe um significado social.

Com efeito, Bronckart e Dolz (2004, p.3) chamam a atenção para as lacunas e riscos que advêm dos usos e apropriações dela feitos:

lacunas no caráter monolítico e instabilidade de seu conceito-slogan; riscos porque a lógica das competências provém, na verdade, dos poderes econômicos (...) Parece-nos indispensável denunciar não apenas as condições de uso desse conceito, como também os objetivos sociopolíticos aos quais alguns pretenderão que ela sirva.

Há, na verdade, uma aproximação que perpassa os diversos autores não obstante aos argumentos favoráveis ou contrários à noção, traduzida por Dolz e Ollagnier (2004, p.22)

a competência nos confronta com um conjunto de paradoxos, tanto conceituais como práticos. A riqueza dos debates reside na evidente dificuldade de clarificar o que poderia tornar-se um conceito circunscrito e reconhecido pela pedagogia e pelos seus campos de prática. Os paradoxos são inerentes às potenciais evoluções terminológicas e conceituais: competência, capacidade, mobilização, condutas, desempenhos, etc. e ao questionamento dos princípios e das práticas pedagógicas que interessam às

ciências da educação. No entanto, nenhum autor arrisca contrapor a noção de saber à de competência.

Por todos os argumentos já apontados e que não se esgotam aqui, acredito que na interface das diversas construções conceituais da noção de competência, presentes nos discursos de teóricos filiados às linhas francesa e americana, há componentes cujos sentidos e significados, frente às mudanças sociais, políticas e econômicas, sofreram novas reconfigurações que se manifestam hoje na literatura pedagógica por meio de matrizes epistemológicas diversas, e que expressam interesses, expectativas e aspirações de diferentes atores sociais que possuem propostas e estratégias diferenciadas.

CAPÍTULO 3

O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para nos movimentarmos pelo mundo – o território – necessitamos dispor de modelos ou teorias pessoais que organizem o mundo – os mapas. Para que troquemos de mapa e o reestruem, não é suficiente que este não corresponda ao território, já que, por definição, todos os mapas diferem dos territórios que representam. É necessário, ademais, que nos percamos no território e saibamos o que está errado em nosso mapa. Para isso, não é suficiente passear pelo território, é preciso conhecer e analisar o próprio mapa.

(Claxton apud Pozo, 1998, p.221)

No capítulo precedente, procurei examinar alguns discursos sobre competências presentes na literatura pedagógica, através de formulações de estudiosos e pesquisadores sobre essa temática que me ajudaram a construir rastros e visibilidades, fundamentais para a análise a ser doravante empreendida.

Este capítulo é constituído por duas seções. Na primeira – *Diretrizes Curriculares: intenções e tensões na formação de professores* –, dirijo minha atenção para os discursos expressos nas referidas Diretrizes, no sentido de capturar os significados que a noção de competência assume nos textos oficiais que orientam a formação de professores; identificar como a lógica das competências se apresenta nos processos de formação docente; e quais as possíveis relações entre uma organização curricular por competências e uma organização curricular por disciplina.

Na segunda seção, intitulada *Autonomia, flexibilidade, adaptabilidade, descentralização: analisando noções-chave para a instalação da lógica das competências*, busco estabelecer as relações entre tais noções e mudanças engendradas no campo econômico, social e, especialmente, no âmbito educacional.

É importante ainda considerar, neste momento, que ao iniciar a trajetória investigativa não tinha clareza dos caminhos a serem percorridos e da metodologia a ser seguida. Encontrava-me embrenhada no torvelinho até então, para mim, desconhecido dos estudos culturais, de inspiração foucaultiana, sem um mapa preciso dos territórios a serem percorridos.

Frente ao instigante desafio e ao sentimento de possibilidade pus-me a caminho e à medida que a investigação foi se delineando percebi que o meu envolvimento com o objeto de estudo situava-se para além de traçados precisos e de uma metodologia pré-definida, pois como afirma Costa (1996, p. 10), “[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas”.

E foi à luz das interrogações formuladas que me senti livre para buscar ferramentas, descobrir estratégias e novos jeitos de pensar que me possibilitaram ir aos poucos circunscrevendo o *corpus* empírico dessa investigação. Assim focalizo meu interesse nos discursos legais, mais especificamente, no Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES: INTENÇÕES E TENSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para entender a reforma educacional contemporânea, e, nela, o ressurgimento do interesse pelas competências, é preciso, primeiramente, situá-la no contexto mais amplo do panorama sócio-político-econômico do qual faz parte, como elemento estratégico, para modernização das instituições.

Os discursos sobre o enfoque das competências tomam força e invadem o mundo da educação como expressão das grandes mudanças decorrentes, especialmente, dos fenômenos da mundialização e da globalização, a partir dos anos 90, período marcado, conforme Freitas (2002), Alaniz (2004), Deluiz (2004) pelo desenvolvimento das políticas de emprego, visando à busca de flexibilidade nas empresas e mudanças organizacionais na gestão de recursos humanos; pelas exigências de competitividade, produtividade e inovação das organizações produtivas; pela crise econômica e aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do capitalismo, entre outros.

O modelo de competências instala-se no âmbito das reformas educacionais, na América Latina, como parte de uma série de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas

reformas provêm do ajuste macroeconômico ao qual foram submetidos os países latino-americanos ao longo dos anos 1990, com o objetivo de vencer a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico.

Deluiz (2004, p.4) explicita com clareza como esse panorama apresentou-se na realidade brasileira, ao afirmar que

no contexto do ideário – neoliberal – de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista – as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT) começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90. A necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores.

Logo, pensar sobre os intensos esforços pela reforma educacional ao longo dos anos 1980 e durante os anos 1990, no Brasil, inclui pensá-la como parte de transformações que têm dimensões nacionais e internacionais.

O marco político institucional desse processo de transformação, em nível nacional, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), Lei n.9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Dentre as mudanças suscitadas pelo novo texto legal, destaco o foco nas competências como parte de um novo paradigma curricular regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e superior e para a formação de professores como preparação profissional, hoje consideradas marcos referenciais para a organização pedagógica dos diferentes níveis de ensino.

O que se evidencia, não apenas neste caso, é que as legislações educacionais constituem parte do processo de regulação social, determinando práticas sociais como “forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e indivíduos que constituem uma população” (Rose, 1998, p. 35).

Nessa perspectiva, ao eleger as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como *corpus* discursivo de análise parto do pressuposto de que essas diretrizes, como parte da legislação educacional, constituem instrumentos de regulação para além da produção e veiculação de significados sobre a formação docente uma vez que seus efeitos práticos na constituição dos sujeitos se dão por meio de forças refletidas, calculadas, que atuam sobre as suas possibilidades de ação (Garcia, 2001).

O Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior¹⁰ foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 8 de maio de 2001, através do Parecer n. CNE/CP 009/2001 e homologado pelo Ministro da Educação em fevereiro de 2002.

No sentido de regulação docente, esse Documento representa “a forma material, a expressão objetiva do ‘novo’ perfil que se desenha para a formação de professores para a educação básica” (Freitas, 2002, p. 10), definindo modos de conceber a docência — seu escopo, suas finalidades, seus compromissos, ... — mas principalmente um modo de ser professor e aluno. Aquilo que poderíamos chamar de um marco para a sua subjetivação.

É elucidativo apresentar, antes da análise propriamente dita, um breve relato sobre o Documento em si, bem como a apresentação do documento em sua estrutura básica. O documento das DCNs (como passarei a apresentar de agora em diante as Diretrizes) cumpriu uma trajetória até sua aprovação pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 8 de maio de 2001. Um documento preliminar elaborado por Grupo de Trabalho designado pelo Ministério da Educação é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para aprovação. Esse Conselho designa, então, uma Comissão Bicameral que realizou vinte e uma reuniões de agosto de 2000 a maio de 2001. Esse Documento que hoje constitui as DCNs “foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional” (DCNs, 2001, p.2) e teve a participação de representantes das associações de classe e segmentos representativos da área educacional, sendo encaminhado ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes da apreciação pelo Ministro da Educação.

No que se refere a sua estrutura básica, as DCNs estão organizadas em quatro partes:

I- Relatório – que apresenta, inicialmente, um relato sobre o Documento e uma análise do contexto educacional nos anos 80 e 90. A seguir subdivide-se em três capítulos: Reforma da Educação Básica; Suporte Legal para a Formação de Professores e Questões a serem enfrentadas na Formação de Professores;

II- Voto da Relatora – constituído por três capítulos: Princípios Orientadores para uma Reforma da Formação de Professores, Diretrizes para a Formação de Professores e Dire-

¹⁰ No transcorrer deste Capítulo utilizarei a sigla DCNs para designar o documento que constitui foco de análise desta pesquisa.

trizes para a Organização da Matriz Curricular;

III- Decisão do Conselho Pleno – aprovação do Documento, acompanhando o voto da relatora;

IV- Declaração de voto em separado – registro da manifestação do conselheiro Nélio Bizzo.

Feitas essas referências mais gerais às DCNs, passo, então, a tomá-las como objeto de análise, buscando identificar algumas de suas intenções e as possíveis tensões que elas podem produzir na formação de sujeitos da educação (professores) para que contribuam na formação de outros sujeitos da educação (alunos). Mediante rastreamento das marcas dos discursos das competências, anunciados no texto legal, que me dão sustentação para discutir as problematizações previstas nesta seção e referidas no capítulo primeiro, proponho-me a realizar um tratamento analítico muito singular com esses discursos, pois como nos mostra Foucault, citado por Costa, J. (2002, p.36) os discursos podem ser “tomados como monumentos em termos de suas condições de existência, de suas emergências e de suas correlações com outros eventos”.

Apreender os discursos legais como “monumentos” pressupõe fixar-se estritamente ao que está sendo enunciado em sua própria particularidade, a partir do que é efetivamente enunciado e do contexto onde esse ato se dá. Desse modo, o termo discurso utilizado no texto desta dissertação

é usado aqui tal como o é por Foucault e pelo pós-estruturalismo: o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem. Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo. Portanto, ao fazer referência a discursos, minha intenção é assinalar uma preocupação não tanto com o que as palavras significam quanto com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam (Bové, apud Gore, 1994, p.9-10).

Essas noções me permitem considerar as DCNs como “monumentos”. Portanto, ao tomá-las como objeto de análise, preciso ater-me ao que elas enunciam e ao contexto de relações de poder em que historicamente foram produzidas. Ao tomar as DCNs como “monumentos”, quero exatamente destacar o seu envolvimento com relações de poder. Ao propor tais diretrizes, as instâncias governamentais não agem diretamente e imediatamente sobre os indivíduos, elas agem à distância, naquilo que Foucault (1995b) caracterizou como estratégias para conduzir a conduta, ações sobre ações possíveis, eventuais, presentes ou

futuras. Assim, o exercício de relações de poder que se torna possível com a proposição das diretrizes se inscreveria naquilo que o filósofo descreveu como um poder que:

opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (Foucault, 1995b, p.243)

Portanto, examinar o documento das diretrizes como um monumento supõe pensá-lo em suas repercussões, em seus efeitos sobre as práticas de formação, destacando as possibilidades de tal arquitetura discursiva influir mais diretamente sobre o campo da docência. No terreno aberto que é o campo formal de preparação profissional, diretrizes curriculares circunscrevem modos de pensar e de operar concretamente para “conduzir as condutas” (Foucault, 1995b, p.243). Não se limitam ao domínio estrito da atuação estatal, disseminam-se em cadeia, instituindo certas narrativas e categorias para pensar “modos efetivos” de conduzir, neste caso, a formação dos professores que se realiza no ensino superior.

Iniciando efetivamente a análise dos discursos propriamente ditos, faço-a tendo como referência primeira os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional dos professores. Detenho-me no primeiro deles por considerá-lo uma exemplar declaração do que até aqui foi discutido, ao mesmo tempo em que o tomo como ponto de partida para uma série de formulações que faço nesta seção. Assim, as DCNs preconizam que:

a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores¹¹ (DCNs, 2001,p.28).

A centralidade concedida à concepção de competência como princípio de organização curricular encaminha, imediatamente, para a discussão do significado que essa noção adquire no texto das DCNs. Ali se diz que

não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. A aprendizagem por competências define-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 (DCNs, 2001, p.28-29).

¹¹ A partir do corpus de análise, utilizarei uma fonte diferente para pôr em evidência as falas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as identificarei como DCNs, 2001e respectiva página.

Nesse sentido, competência se traduz por alguns componentes básicos, quais sejam; a) a capacidade de saber mobilizar; b) a utilização de múltiplos recursos; c) a resolução de situações-problema determinadas.

Para Ramos, “a expressão ‘a capacidade de’ tem conotações de intencionalidade consciente determinada pelo exercício profissional, ao passo que *mobilizar* refere-se às operações do pensamento que podem viabilizar esta intencionalidade”(2002, p.6).

Na visão de Perrenoud (2000b, p.69, grifos meus):

o saber-mobilizar que está na raiz de toda competência não é uma representação, ou seja, um saber no sentido estrito. É uma aquisição incorporada, aquilo que Piaget chama de esquema, Bourdieu, de *habitus*, e Vergnaud, de conhecimento em ato.

A competência caracteriza-se também pela alocação de recursos ou insumos que apresentam “a vantagem de agrupar todos os tipos de aquisições que têm em comum [...] o fato de serem mobilizáveis quando o sujeito enfrenta novas situações” (Perrenoud, 2004, p. 57).

Isso me permite perceber que, nesta perspectiva, a competência é vista como tendo por base um conjunto de recursos, envolvendo conhecimentos ou saberes, *savoir-faire*, habilidades, atitudes, valores que constituem formas pelas quais as competências são formadas e postas em ação.

Desse modo, torna-se imprescindível a presença do terceiro componente que integra o conceito de competência formulado nas DCNs: o enfrentamento na resolução de situações-problema, visto que as competências constroem-se em função de tais situações.

A esse respeito, Perrenoud (1999) esclarece que “é na capacidade de relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos na experiência concreta que se reconhece uma competência” (p.32). E complementa, “constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (p.54). “A mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas” (Perrenoud, 2000a, p.15).

Como vimos, no que se refere ao enfoque conceitual, a noção de competência proposta nas DCNs aproxima-se dos referenciais teóricos de Perrenoud, apoiado, principalmente, em Le Boterf e em outros estudiosos, alinhados à corrente francesa.

Encontro em Macedo (2002, .118) a confirmação do que afirmo: “uma das principais referências presentes nas diretrizes para a formação inicial de professores parece associar-se à tradição francesa [...]”. Tradição essa cuja ancoragem sustenta-se nos aportes da matriz construtivista que tem em Piaget o seu precursor, embora se possa atribuir esta influência muito mais à tradição suíça que francesa.

Nesse caso, o conceito de competência proposto nas DCNs identifica-se com os discursos construtivistas que atribuem expressiva relevância aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores, buscando a construção e mobilização de uma multiplicidade de recursos.

Ramos (2002, p.6) entende que

o pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo atravessa toda a proposta das competências presente nos documentos oficiais. Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre mediante ações físicas ou mentais sobre objetos, resultando na construção de esquemas ou estruturas mentais sobre objetos que se modificam e se tornam cada vez mais refinadas por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras. As competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais.

É pertinente, entretanto, esclarecer que, apesar da reforma curricular explicitar princípios e marcas que caracterizam o discurso construtivista,

nas DCNs as competências perdem seu caráter contextual e acabam assumindo, na organização curricular, papel semelhante aos objetivos comportamentais. Essa mescla de significados nos documentos oficiais é parte de seu próprio processo de elaboração, no qual se constituem hegemonias parciais e criam-se formas híbridas.¹² (Macedo, 2002, p. 116).

Para Ramos (2002, p.13) a concepção de competências presente nas DCNs “é compatível com o pensamento condutivista, pelo qual o desempenho não se distingue dos mecanismos de sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura”.

Tal perspectiva pode ser melhor compreendida nas prescrições apresentadas pelas DCNs na seção referente às competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica. Essa seção pontua seis grupos de competências referentes

¹² Segundo Lopes (2002, p. 160), a hibridização pressupõe a mistura difusa de discursos e práticas. Como afirma a autora: “pelos processos de hibridização os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas[...]”.

- ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- à compreensão do papel social da escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (DCNs, 2001, p. 40-43).

Ao relacionar essas competências, as DCNs caracterizam-nas como um conjunto de desempenhos. Nesse caso, as competências enunciadas a seguir são bastante sugestivas para exemplificar o que afirmo. Dentre elas, cito:

Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele (DCNs, 2001, p. 40)

Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos (DCNs, 2001, p.41)

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerandos relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas.(DCNs, 2001, p.42)

Podemos observar, nos três exemplos relacionados, assim como em tantas outras competências descritas ao longo do documento, uma série de comportamentos-padrão ou de desempenhos previamente codificados, o que me leva a ressaltar uma antinomia, uma vez que, por definição, as DCNs concebem competências numa perspectiva construtivista e, ao normatizá-las como ações (desempenhos estabelecidos com anterioridade), retiram da noção de competência aquilo que constitui uma de suas características básicas no pensamento de Macedo (2002) – a mobilização de diferentes esquemas para agir em determinada situação, visto que os esquemas, dispositivos individuais, não podem ser previamente estabelecidos.

Decorrente desses raciocínios, aponto a evidente associação das dimensões construtivistas e enfoques comportamentalistas na concepção de competência preconizada nas DCNs, pois segundo Lopes (2002, p.172) “propostas curriculares oficiais configuram-se pela recontextualização discursiva de diferentes matrizes teóricas”.

As deduções explicitadas por Ramos, Macedo e Lopes comprovam que nas DCNs coexistem aportes teóricos oriundos da articulação de duas vertentes: a francesa, de tradição

cognitivo-constructivista e a americana, de cunho comportamentalista, que, embora apresentando em sua origem formulações singulares, no documento em análise revelam-se complementares pelo processo de recontextualização discursiva como sugerido acima por Lopes (2002). O que ocorre neste caso – a explicitação do que nas DCNs se toma por competência – é característico de processos de construção lingüística que articulam/mesclam/hibridizam noções provenientes de diferentes enfoques teóricos. Concepções distintas, singulares, existindo em separado, acabam por combinar-se de modo a gerar novos conceitos, ou a ressignificar entendimentos pré-existentes, unindo-se para responder a certas urgências estratégicas – no caso, constituir novos significados para a formação de professores.

Do que se trata mais particularmente, aqui, é de uma estratégia para dar conta de um projeto “modernizador”, de um movimento para dotar os desgastados programas de formação docente de uma aura inovadora, à altura dos desafios de seu tempo, sintonizada com as últimas palavras de ordem do pensamento pedagógico.

Estabelecida a filiação epistemológica dos significados que a noção de competência adquire nas DCNs, dirijo, agora, minha atenção para a institucionalização da lógica das competências nesse documento, buscando compreender como essa lógica aparece, como se apresenta e de que forma se estrutura na preparação profissional de professores.

Bronckart e Dolz (2004,p.56) argumentam que “a lógica das competências provém, na verdade, dos poderes econômicos e está associada a um projeto de desregulamentação neoliberal [...]”.

No Brasil, a institucionalização da lógica das competências se dá, prioritariamente, por intermédio da iniciativa política da administração do Estado que tem, entre suas funções, a responsabilidade de reformar ideologicamente a consciência social e atribuir à noção de competência a marca oficial de uma instituição.

A institucionalização dessa lógica, no Brasil, se realiza mediante reformas educacionais que têm por objetivo estabelecer um novo modelo de regulação do funcionamento das escolas e do próprio sistema educacional e, com isso, promover adaptações dos indivíduos às novas demandas empresariais antes mesmo de seu ingresso no mercado de trabalho (Machado, 2002, p.105).

Valendo-se dos discursos legais, o Estado põe em funcionamento um sistema de regulação que perpassa todo o corpo social, a escolarização e, por fim, atinge os alunos através das ações dos professores.

Manifestando-se a esse respeito, Popkewitz (1997, p.22) assim se pronuncia quanto ao caráter regulador da educação:

os padrões de regulação e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve falar e sentir sobre ele.

As argumentações apresentadas levam-me a afirmar que o processo de institucionalização da lógica das competências no currículo de formação de professores, ao prescrever uma nova organização curricular, institui, conseqüentemente, novas práticas educativas, fabricando outros referenciais de escolarização e preparação docente.

Esse processo toma corpo a partir de um ordenamento discursivo, de normas de controle que delimitam e condicionam estratégias de regulação dos indivíduos para, convenientemente, integrarem-se e contribuïrem para o desenvolvimento de projetos postos pelas transformações em diversas esferas, em especial na econômica.

Assim, ao tomar a noção de competência juntamente com o conceito de simetria invertida como nucleares nos processos de formação (CNE, 2001), o documento ajuda-nos a entender como o modelo de competências passa a ser incorporado via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que se as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade (Freitas, 2002, p. 14)

Para a autora, mesmo que não seja possível transferir automaticamente as análises sobre o modelo de competências do mundo do trabalho para o trabalho docente, somente a relação entre competência e simetria invertida dá significado ao que declaram as DCNs (2001, p. 29-30):

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática do professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie como aluno, durante todo processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas.

Examinando esta noção de simetria invertida presente nas DCNs, vejo engendrar-se discursivamente um modelo de preparação profissional do professor, centrado numa outra lógica. A constatação desse fato é tanto mais forte quanto mais analiso a noção de

competência na visão de pesquisadores, entidades sindicais, científicas e profissionais cujo pronunciamento a respeito dessa noção na formação de professores é consensual.

Reputo como importante destacar a relação determinista entre situação de formação e exercício profissional; a ênfase no fazer prático, no imediatismo, no saber-fazer, desviando o eixo do ensino para a aprendizagem; a relevância do fazer na prática em detrimento de uma formação fundamentada na produção do conhecimento teórico; o caráter de treinamento, consistindo a formação em uma prática prescritiva e reducionista visto que volta a pôr em destaque a dimensão técnica.

Enfim, as DCNs pretendem ensejar o aprender a ser professor, direcionando a formação para o conhecimento prático, proveniente da experiência. Trata-se de uma ênfase que considera que

saber – e aprender – um conceito, uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a ser professor (DCNs, 2001, p.48).

No que tange às diretrizes para a organização da matriz curricular,

a perspectiva da formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no curso (DCNs, 2001, p.50).

Sendo assim, como analisa Lopes, “a organização curricular não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos” (2002, p. 150). A partir deste raciocínio, fica evidente que uma organização curricular por competências não se limita às disciplinas à medida que uma competência pressupõe capacidade de ação face a uma situação específica e concreta, logo ela, necessariamente, distancia-se do âmbito disciplinar (Macedo, 2002).

Desse modo, os conteúdos e as disciplinas passam a ser valorizados, nessa nova lógica de configuração curricular, apenas como meios, como instrumentos para a construção de competências, ou seja, é extraída dos conteúdos disciplinares a conotação de serem fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências.

A esse respeito, seria importante agregar aqui o entendimento de Ramos (2001, p. 221) acerca da pedagogia das competências:

Em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Como conseqüência das análises empreendidas, convém lembrar que o desenho da matriz curricular, orientado por critérios de organização, traduzidos em eixos que circunscrevem e articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente, não propõe a superação nem nega a importância das disciplinas nessa formação. Ao definir o eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, as DCNs (2001, p. 52) deixam muito claro que

a formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais.

Fica evidente, por meio dessa argumentação, que no currículo por competências os saberes disciplinares incorporam-se ao conjunto de conhecimentos a serem construídos pelos professores. Porém, o que se altera no discurso curricular é o lugar ocupado pela disciplina e o uso que dela se faz.

Macedo e Lopes (2002, p.83) têm uma posição muito própria a respeito dos saberes disciplinares:

A disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam o trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organizam o espaço e o tempo escolares. Daí Goodson afirmar que a disciplina escolar é um sistema e uma prática institucionalizada que proporciona uma estrutura para a ação escolar.

E ainda acrescentam que

a disciplina escolar é um padrão de estabilidade curricular porque se legitima, legitimando a própria idéia de escolarização. Trata-se de um dos mais fortes padrões curriculares da Modernidade e não deve ser encarado como um esquema neutro e burocrático de controle do ensino, mas como um esquema de conservação e estabilidade (Macedo e Lopes, 2002, p. 83).

Esta longa, mas convincente afirmativa não coloca dúvidas quanto a inegável força desempenhada pelas disciplinas na formação de professores e alunos o que, seguramente,

orienta e sustenta não serem incompatíveis um currículo por competências e um currículo disciplinar.

Entendo que essa incompatibilidade seria infundada, pois, embora as relações entre competências e disciplinas não tenham um significativo grau de complexidade, as competências por si só não possuem conteúdos próprios uma vez esses, ao serem por elas mobilizados, podem variar de acordo com o desempenho requerido. Nesse caso, habilidades e competências a serem construídas exigem conteúdos de diferentes disciplinas, preferencialmente articulados entre si, em conformidade com as demandas das situações concretas.

Nesse contexto de relações entre competências e disciplinas, é pertinente recorrer a Perrenoud (1999, p.40) uma vez que ele chama atenção para o fato de que

alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção de disciplinas escolares adotar. Em toda a hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar.

Não se trata, assim, nos discursos das DCNs, de renunciar às disciplinas. Estas como campos do saber estruturados e estruturantes da organização formal do currículo teriam, como tecnologias de ensino, o papel de viabilizar a construção de competências que contemplassem a relação teoria/prática.

Relativos a essa dimensão, extraio alguns fragmentos contidos no texto das diretrizes:

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo o fazer articulado com a reflexão. As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões. (DCNs, 2001, p. 29)

Através desses argumentos, constato que não há primazia nessa relação, que não é concebida (nas DCNs) uma teoria desarticulada da prática e vice-versa. Entretanto, respaldada nos estudos de autores e autoras que se inscrevem na perspectiva dessa investigação, percebo no mecanismo discursivo do documento analisado, a coexistência de diferentes posições advindas de matrizes teóricas distintas, como já apontei neste capítulo. Para isso, parto das deduções apresentadas por Macedo (2002, p.124):

Ao tratar as competências como ações gerais, retirando delas seu caráter contextual, os documentos do MEC acabam por aproximar a noção de competência da de desempenho, compartilhando alguns elementos com a tradição americana. No que concerne à concepção e ao desenvolvimento do currículo, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica utilizam-se da noção de competências de forma semelhante ao lugar ocupado na tradição comportamental pela noção de objetivos.

Como está proposto no documento:

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (CNE, 2001, p. 35-36).

Feitas essas deduções, reafirmo o que já mencionei anteriormente ao analisar o conceito de simetria invertida – o currículo por competências na formação de professores é traduzido, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente a sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo já que seu valor é determinado por seu uso. Isso é confirmado pelo que tão bem é descrito por Popkewitz (2001, p.88):

Há uma longa história no ensino e na educação do professor de um tipo específico do conhecimento da receita que valoriza o ‘fazer’ sobre algo definido como ‘teoria’ ou pensamento abstrato. Esse conhecimento prático pode ser considerado como ‘conhecimento da receita’, pois parece definir o que é ‘necessário’ para os propósitos pragmáticos presentes e futuros nas escolas, fazendo uma separação entre a teoria e a prática.

Logo, ao analisar as DCNs como monumentos articulados à formação de professores, não seria demais lembrar que estas preconizam o conhecimento da receita que visa à certeza – ordenada, regulada, normatizada.

Com base nessas formulações, cabe verificar como se tece o caminho metodológico apregoadado pelas DCNs. Em que medida, nos processos formativos, uma organização curricular articula discursivamente o que entende por dimensão teórica e dimensão prática. Neste sentido, dou destaque às suas proposições que se voltam para

a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola (DCNs, 2001, p. 31).

Nesse sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares (DCNs, 2001, p.53).

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática – deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor (DCNs, 2001, p.55).

Ao defender esse caminho metodológico, o currículo por competências, proclamado pelas DCNs, recontextualiza discursos vinculados ao pensamento de Lopes (2002, p.156) que defende

a acentuada apropriação da matriz de Dewey no pensamento mais atual sobre organização curricular. ‘Para ela’, todo discurso sobre integração curricular tende a ser associado a essa matriz e, portanto, as suas finalidades educacionais [...] Tal matriz dominante possui efetivamente uma potencialidade crítica associada à valorização dos saberes e das experiências dos alunos.

Coaduna-se com essa fonte valiosa de referência a afirmação de Perrenoud (1999, p.53): “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos”. Neste ponto, Duarte (2001, p. 35) lembra que “a expressão métodos ativos é utilizada como referência às idéias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista”.

Avançando mais um pouco, o autor reporta-se à clássica formulação da pedagogia de John Dewey, “aprender a aprender”, e mostra que, sem fazer uma rotulação apressada, inclui a pedagogia das competências no grupo das pedagogias do “aprender a aprender”. As bases dessa pedagogia assentam-se no aprender fazendo, na capacidade do aluno através de métodos ativos que incluem, especialmente, o trabalho por projetos e resolução de problemas; adquirir, elaborar, descobrir e construir o próprio conhecimento na investigação caracterizada pelo aprender pesquisando.

Como bem explicitam as DCNs, a pesquisa,
 elemento essencial na formação profissional do professor,
 constitui o terceiro princípio orientador para uma reforma da formação de professores, bem como

um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, [...] Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências. (DCNs, 2001, p. 35)

Em síntese, o discurso de valorização da pesquisa tende a ser visto como algo muito positivo, porém é questionável que seu foco se volte quase exclusivamente para questões pontuais de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica, coibindo, assim, a produção do conhecimento sobre questões mais abrangentes do campo educacional.

A pergunta que não se cala é: como produzir conhecimento através da pesquisa quando a exigência legal estabelece um percentual de apenas 10% de mestres e doutores como satisfatório para a constituição do corpo docente dos cursos, nas Escolas Normais Superiores? Ou ainda: como produzir um pensamento fecundo através da pesquisa sem uma sólida formação teórica? E aqui caberia citar Marilena Chauí (2003, p.12) quando, ao analisar o significado da formação como ponte entre o passado e o presente, diz:

ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Finalizando esta seção, talvez fosse interessante salientar a contribuição que a análise empreendida proporcionou-me em termos de elucidação dos discursos que interpelam e regulam a preparação profissional de professores. Ao “esmiuçar” os discursos das DCNs, objeto de minha análise, passei a compreender com mais profundidade as relações entre educação e poder. E, nesse momento, seria interessante lançar mão da advertência que fez Foucault (1999, p. XVI) sobre o exercício dessas relações de poder. Ele mostra que, no exercício do poder, o que importa

não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os

inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política.

Tomando os discursos legais na perspectiva da formação de professores, coloco-os como uma das estratégias de poder para regular, controlar, governar e conduzir numa determinada direção.

Na próxima seção, analiso as noções-chave para a instauração da lógica das competências, ou seja, as noções de autonomia, flexibilidade, adaptabilidade e descentralização, presentes nas DCNs.

3.2 AUTONOMIA, FLEXIBILIDADE, ADAPTABILIDADE E DESCENTRALIZAÇÃO: ANALISANDO NOÇÕES-CHAVE PARA A INSTALAÇÃO DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

Na seção anterior examinei a penetrabilidade do discurso e da lógica das competências na formação de professores a partir das DCNs.

Nesta última seção, proponho-me a identificar, nesse documento, a centralidade de algumas idéias-chave que, associadas à noção de competência, permitem tomá-la como referência na educação de professores. Busco, também, analisar mais especificamente as relações entre as noções de competência e de autonomia, flexibilidade, adaptabilidade e descentralização, procedentes de contextos sociais e econômicos bem como sua aplicação no campo educacional.

Para compreender as reformas e inovações educacionais é preciso desvelar as razões e os discursos nos quais se baseiam. As políticas de reforma educacional oriundas da Administração [...], estão impregnadas de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social. (Santomé, 1998, p.20).

Nos discursos oficiais que constituem as DCNs, o ponto de realce é que a escola deve se ajustar às mudanças da sociedade e ao mundo produtivo. Se antes as propostas curriculares resultantes de uma educação tradicional assentavam-se na transmissão dos conhecimentos e nas tradições a serem transferidas para as novas gerações e num mercado de trabalho com qualificações definidas, o contexto atual não admite esse modelo, pois “a carreira tradicional que avança passo a passo [...] está fenecendo; e também a utilização de um único conjunto de

qualificações no decorrer de uma vida de trabalho”(Sennett, 2004, p.21). Como nos explica Duarte:

a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudanças [...], e deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios. (2001, p. 37).

É para a produção de finalidades sociais adaptadas sempre a novos contextos, a processos produtivos instáveis, dinâmicos e complexos tensionados pela competitividade, imprevisibilidade e incerteza que se faz necessário desenhar uma nova proposta de reformulação curricular.

É por tais razões que o modelo curricular por competências — concebido em países do mundo “desenvolvido” — passa a ser considerado pelo discurso oficial como o mais adequado para dar conta dessa realidade. A formação dos profissionais da educação integra-se ao conjunto de outras reformas curriculares, visto que “no âmbito do legislativo toda e qualquer mudança na qualidade da educação vincula-se a uma mudança na formação de professores” (Dias e Lopes, 2003, p.2).

Numa perspectiva foucaultiana, a organização curricular pode ser considerada como “forma de regulação social, produzida através de estilos privilegiados de raciocínios” (Popkewitz, 1994, p. 174). Decorrente dessa constatação, Santiago (2001, p.154) elucida:

daí por que as opções precisam ser historicizadas na compreensão de que uma organização não transmite apenas conhecimento, mas corporifica modos de ver, sentir e agir, permeados por relações de poder que funcionam como verdadeiras tecnologias produtoras de subjetividades: formas de controle, limites, concessões, regras, avaliações, julgamentos e classificações.

Nesse sentido, as DCNs constituem-se num marco regulador cuja configuração se dá por meio de um complexo de conceitos que, fazendo parte de um mesmo padrão, compõem um quadro de elementos estratégicos utilizados nesses discursos para dar feição a uma formação sintonizada com um novo jeito de ver, sentir e agir.

Logo, esse complexo de conceitos corporificado pelas noções de autonomia, descentralização, flexibilidade e adaptabilidade profundamente articuladas, faz parte de uma conformação curricular que viabiliza a instalação da lógica das competências na formação de professores.

Como alerta Santomé (1998, p. 21)

conceitos e propostas como as de “descentralização”, “autonomia dos centros escolares”, “flexibilidade dos programas escolares”, “liberdade de escolha de instituições docentes”, etc, têm sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores, nas estratégias de melhora de produtividade, baseada nos círculos de qualidade, na avaliação[...]

Posso, neste ponto, considerar que, desde meados dos anos 80, mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho conformam o mundo produtivo com algumas características conceituais tendenciais: descentralização, autonomia, flexibilidade e adaptabilidade que se constituem imperativos para a transformação de comportamentos institucionais e individuais e inspiram princípios normatizadores que passam a fazer parte do universo da educação, quando da elaboração e implementação de uma política de formação de professores cuja orientação discursiva e propositiva concentra-se na determinação de competências como base estruturante da reforma curricular. As competências, como parte de um novo paradigma curricular têm na LDBEN a sua origem. Por isso, explicitam-se já no início de sua formulação textual, como mudanças importantes promovidas por essa lei as noções de:

flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados[...] As normas e recomendações nacionais surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular[...] (DCNs, 2001, p.8)

Como podemos notar a partir dos enunciados das DCNs que ora analiso, os conceitos de flexibilidade, descentralização e autonomia estão fortemente imbricados no direcionamento e na definição de um enquadramento legal para a gestão administrativa e pedagógica a ser adotada pela escola no que concerne, sobretudo, ao currículo. Neste particular, julgo adequado fazer menção ao que observa Enguita (2004, p. 34):

importantes mudanças — tanto no emprego como no trabalho — põem em questão atualmente a funcionalidade da organização escolar tradicional para os requisitos, as necessidades, as oportunidades e os desafios do mercado de trabalho e da organização da produção. O contexto em que as empresas se movem tornou-se visivelmente mais turbulento, competitivo e imprevisível, obrigando-as a extremar sua capacidade de responder com flexibilidade.

A esse respeito Enguita (2004, p.35) complementa: “uma escola uniformizadora, autoritária, moldada em grande medida conforme o padrão da velha organização do trabalho

hoje em crise, poderia ficar abaixo das expectativas e das exigências do mundo do emprego ou, pelo menos, de sua parte mais dinâmica e promissora”.

Na esteira do pensamento de Enguita, entendo que é justamente essa situação criada pelas atuais relações da educação com a economia e o trabalho que impõe uma funcionalidade organizativa da escola sustentada pelas noções-base analisadas nessa seção. Noções essas que estabelecem, por desejável, um leque de possibilidades ou de procedimentos singulares que são adotados como normas.

Das noções-chave em análise, destaco, primeiramente, a de autonomia que significa autogoverno, autoconstrução; capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se. Autonomia é concebida como a faculdade que indivíduos ou organizações têm de se regerem, de se conduzirem por regras próprias. Neves (1995, p. 96) chama atenção para o fato de que

autonomia da escola é um tema cuja importância mostra-se crescente, refletindo uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas ou privadas [...] a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino.

Num mundo que se complexificou e cuja instabilidade social e econômica é flagrante, é preciso esclarecer o que se toma por autonomia, especialmente no contexto da voga neoliberal atual. É interessante lembrar que um dos grandes objetivos de criação das instituições escolares foi o de disciplinar as crianças, mais especialmente. O projeto educacional-escolar tem sido, na Modernidade, o responsável pelo movimento de individualização e normalização de grandes contingentes populacionais. Foi preciso aprofundar os saberes sobre os seres humanos para propor os modos mais adequados de docilização e os efeitos mais rentáveis de utilização de suas forças. Hoje, face a um esgotamento do projeto disciplinar moderno, novas estratégias de controle se fazem necessárias e uma delas está associada à idéia de produção da autonomia. Sujeitos autônomos, auto-dirigidos, responsáveis por seus atos, não apenas conhecem o enquadramento no qual propor as regras para se auto-governarem, como também são — numa perspectiva de autonomia associada com adaptabilidade — muito menos nocivos à ordem econômica e social. Foi o aprofundamento do conhecimento sobre a vida subjetiva, que fez avançar os aparatos, as técnicas e os procedimentos para dirigir e controlar a vida das pessoas. Podemos, portanto, pensar que a autonomia de que nos falam as DCNs, dadas as suas articulações com as idéias de flexibilidade e de adaptabilidade, representa menos um fenômeno de luta e de resistência ao projeto de controle da subjetividade. Trata-se, muito mais, como diz Castelo Branco (2002,

p.182), da produção de um sujeito assujeitado, submetido a normas e padrões de controle da constituição de sua subjetividade, “do indivíduo condicionado e autocondicionado, do bom moço instituído nos padrões individualistas do modo de vida [...] regido pela moralidade capitalista e seu paradigma do modo de ser burguês”.

Por outro lado, não se pode negar que a autonomia é também uma das condições necessárias para que os indivíduos se insurjam contra a ordem social. O que se mostra aqui é que podemos questionar o conceito mostrando-o na sua polissemia e identificando que o seu uso não é inocente, pois a linguagem está sempre comprometida com questões de verdade e poder.

A construção da autonomia exige flexibilidade e descentralização. Essas noções, subsumidas como princípios para possibilitar o estabelecimento de margens de ajustamento das práticas de gestão, fazem parte do próprio conceito de autonomia enquanto modo de autogoverno.

Sob o ponto de vista de mudança da organização e funcionamento da escola, o princípio de flexibilidade está associado à idéia de plasticidade, de modernização, indicando a capacidade e a facilidade adaptativa a circunstâncias e transformações inesperadas.

Para o sociólogo norte-americano Sennett (2004, p.54), “o sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção e concentração de poder, sem centralização”.

Portanto, o “discurso sobre descentralização faz parte de uma prática de direção do estado” (Popkewitz, 1997, p.165) e incorpora a existência de estratégias de legitimidade própria que conferem à escola o poder de exercer determinadas competências e gerir seus recursos que até então, encontravam-se sob a responsabilidade do Estado; o método de trabalho participativo e coletivo; a divisão de atribuições e de responsabilidades compartilhadas, rompendo com a hierarquização mas não com a regulação, já que as normas, diretrizes, regulamentos, asseguram a fidelidade necessária aos ditames mais gerais da ordem política, econômica e social.

Como observa Sennett (2004, p.60) “o ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições”.

Dando continuidade ao exame das DCNs, como uma política de formação de professores, pude perceber que tal proposta necessita também se apresentar como flexível, isto é, as próprias Diretrizes configuram-se como modelos flexíveis. Os fragmentos abaixo dão conta do que afirmo acerca dessa flexibilidade:

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação [...]. Sendo assim, é suficientemente *flexível* para abrir diferentes desenhos institucionais. (DCNs, 2001, p. 6)

Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, *flexível* e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola (DCNs, 2001, p. 16)

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios (DCNs, 2001, p.56)

Como podemos verificar no texto das DCNs, a noção de flexibilidade se impõe como estruturante de um modelo de formação que precisa corresponder ao movimento mais amplo que se passa no cenário de uma sociedade que, hoje, move-se pela instabilidade e pela volatilidade. “O sinal mais tangível dessa mudança talvez seja o lema ‘não há longo prazo’”. (Sennett, 2004, p. 21).

Veiga Neto (2002, p.155) muito bem caracteriza este cenário quando afirma que

flexível tem sido uma palavra muito usada para designar – quase sempre positivamente – uma resposta adequada a esse estado de coisas em que tudo deve estar pronto para mudar a qualquer momento. No mundo das empresas, a flexibilidade tem sido saudada como uma qualidade capaz de conferir maior competitividade entre concorrentes. No nível individual, a flexibilidade tem sido uma moeda forte no sentido de instrumentalizar para a vida diária e, assim, levar seus portadores ou praticantes a concorrer com vantagem em relação aos demais [...] a ordem cada vez mais ouvida é *seja flexível*”.

A proposta de formação de professores caracterizada pelo princípio de flexibilidade é uma resposta a essa instabilidade de sociedade, de mercado e de vida, buscando traçar um novo perfil de professor que, por sua vez, terá possibilidade de desenvolver, também em seus alunos, capacidades para adaptação e possível inserção no trabalho, numa sociedade pós-moderna que, conforme aborda Hargreaves *et.al.* (2002, p.119), apresenta-se como “sinônimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes[...]. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança ocorre em uma velocidade cada vez maior. O conhecimento é rapidamente substituído”.

Para dar conta de tal tarefa, as DCNs apontam como competência indispensável para o desenvolvimento profissional a adoção de

uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças. (DCNs, 2001, p.43).

Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional. (DCNs, 2001, p. 51).

Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz. (DCNs, 2001, p.55).

Face à penetração do discurso das competências, no contexto da formação inicial, faz-se necessário apontar o papel decisivo das agências formadoras na preparação profissional dos futuros professores e nas marcas que tal formação acaba por imprimir ao seu desenvolvimento como seres históricos e sociais.

Perrenoud (2002, p.12) defensor de uma proposta baseada nesta lógica que analisamos ao longo desta dissertação, pronuncia-se claramente sobre o valor de que a mesma se reveste, no seu entendimento

para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade [...]. A formação inicial [...], embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competências dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade, sua relação com o saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético.

Nesse sentido, a formação inicial de professores ao contemplar a articulação indivíduo-grupo-contexto, encaminharia para a autonomia profissional e intelectual, uma vez que a flexibilidade se construiria com base na reflexão, na pesquisa e na crítica (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2000). Para os seguidores de tal proposta autonomia e responsabilidade profissional no campo da educação teriam correlação com a capacidade dos sujeitos de refletir na e sobre a ação.

Em se tratando da prática reflexiva, Perrenoud *et. al.* (2001, p.209) acrescenta:

a instância contemporânea na prática reflexiva não faz senão acentuar a importância estratégica de um funcionamento de resto banal: perguntar-se por que se faz o que se faz, em nome de quê, se se consegue isso, se se

deseja ou se deve confirmar ou modificar sua conduta, adquirir novas competências, expor-se a novas experiências.

Ainda que se possa, na dinâmica de organização da formação inicial de professores, propiciar oportunidades de reflexão, de pesquisa e de crítica, através de ações individuais ou compartilhadas, seria interessante questionar se apenas uma organização por competências seria capaz de atingir este propósito. Estabelece-se nos referenciais relacionados a uma proposta de formação para a competência uma série de nexos – imediatos, diretos, quase obrigatórios. Entre eles a idéia de que apenas na lógica das competências seria possível formar professores reflexivos (a novidade do momento) capazes de escutinar a sua prática, debruçar-se sobre ela e, portanto, qualificá-la.

Ao finalizar, cabe ainda fazer algumas ponderações...

De um simples termo ou expressão, competência transforma-se em elemento central de um discurso, torna-se, para além disso, uma palavra de ordem mobilizadora em torno da qual rompem-se teorias pedagógicas, conformam-se subjetividades, reúnem-se esforços, instituem-se novas realidades. Por sua polissemia permite mobilizar em torno de si os mais diversos atores sociais: políticos, empresários, professores, estudantes...

No entanto, a ascensão de uma expressão nunca é fortuita, nunca é isenta de interesses, intenções e relações de poder. A noção de competência há muito está presente no universo da educação e do ensino, porém jamais havia alcançado tamanho grau de centralidade.

Logo, a pergunta que importa fazer expressa-se na indagação: Por que a narrativa das competências ganha na atualidade tanta autoridade?

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal, a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe idéias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização.

Como constituidora da identidade docente a noção de competência pode ser utilizada em articulação com diversos discursos pedagógicos, abrangendo as mais variadas áreas disciplinares.

Feitas essas ponderações cabe ressaltar que o objetivo deste trabalho não foi o de destacar uma maior adequação/propriedade do conceito de competências nas DCNs, muito

menos, julgar se as mesmas devem ou não constituir o eixo orientador das matrizes curriculares, isto é, se se está num bom caminho ao fazer tal opção.

Meu propósito, ao empreender esse estudo, situa-se no desejo de fazer desta investigação um exercício de análise crítica que, acredito, possa se revelar útil na compreensão da noção de competência como um conceito construído historicamente, dotado de múltiplos significados e variadas formas de entendimento, que ganha força no discurso pedagógico e torna-se aplicável a práticas diferenciadas, a modos bastante diversos de orientar e organizar as práticas de formação profissional.

E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (Ewald apud Veiga-Neto, 2000, p.41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANIZ, Érika Porceli. *Competências ou qualificação profissional: noções que se opõem ou se complementam?* 27ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2004. mimeo. 16p.

ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (col.). *O enigma da competência em Educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAKER, E; POPHAM, N. *Como ampliar as dimensões dos objetivos educacionais*. Trad. Zaida Grinberg Lewin. Porto Alegre: Globo, 1979.

BAUDOUIN, Jean-Michel. A Competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceituação didática da formação. In. In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (col.). *O enigma da competência em Educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 151-171.

BERGER FILHO, Ruy. *Currículo por Competências*. MEC, 1999. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 out. 2004.

BLOOM, Benjamim S. *et. al. Taxionomia de objetivos educacionais – I domínio cognitivo*. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1974.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In.: SCHUCH, V. F. (Org.) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 1972a.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In.: SCHUCH, V. F. (Org.) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 1972b.

_____. Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. In.: JARDIM, Ilza Rodrigues *et al. Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento*. 5.ed. rev. e amp. Porto Alegre: Sagra, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In.: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In.: DOLZ, Joaquim;

- OLLAGNIER, Edmée (col.). *O enigma da competência em Educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.29-46.
- BRZEZINSKY, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- _____. Governando a Subjetividade: a Constituição do Sujeito Infantil no RCN/EI. In.: *Pro-posições*. Faculdade de Educação-UNICAMP, Campinas, SP, v.13, n.1 (37), jan/abr. 2002, p.163-175.
- _____. *Infância e Governo: algumas aproximações genealógicas*. Canoas: ULBRA/PPG- Edu, 2004. Projeto de Pesquisa.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CANDAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- _____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In.: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- CASTELO BRANCO, Guilherme. As lutas pela autonomia em Michel Foucault. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.B.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze - ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 175-184
- CHAUÍ, Marilena. Lei 5692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 6 jul. 1977.
- _____. *A Universidade Pública sob nova perspectiva*. 26^a Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 5 de outubro de 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Diretrizes curriculares nacional para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>.
- COSTA, Jociane Rosa de Macedo. *A Pedagogia nas malhas dos discursos legais*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do Currículo. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira; católicos e liberais*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- _____. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed.34, 2000.
- DELORS, Jacques. *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2000.
- DELUIZ, Neise. *O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo*. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo>> Acesso em 23 out 2004.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In.: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v.24, n.85, dez. 2003.
- DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. A Noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (col.). *O enigma da Competência em Educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-26.
- DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. 24^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 8 a 11 de outubro de 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. _____ . O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249. _____ . *Microfísica do Poder*. 14.ed. Organização e Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. In.: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v.23, n.80, set. 2002.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *A Didática no Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 1994. _____ . O sujeito emancipado nas Pedagogias Críticas. In.: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.2, jul/dez. 2001, p.31-50.
- GARCIA, Walter E. Tecnocratas, Educadores e os dilemas da Gestão. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das Professoras do Ensino Primário. In.: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de Professoras*. Porto: Porto Editora LDA, 1992.
- GORE, Jennifer. M Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HARGREAVES, Andy et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista L’Orientations Scolaire Et Professionnelle – da criação aos dias de hoje. In.: ROPÉ, Françoise; TANGUY,

- Lucie (orgs.). *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. 3.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 103-133.
- KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor como Compromisso Político*. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v.27, n.3, 2001.
- _____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In.: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). In.: *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Cassimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In.: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). In.: *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.
- MACHADO, Lucília. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. *Proposições*. Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, SP. v.13, n.1 (37), p. 92-110, jan/abr. 2002.
- MAGER, Robert Frank. *O planejamento do ensino profissional*. Trad. Maria Angela Vinagre de Almeida. Porto Alegre: Globo, 1976.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. In.: *Educação & Sociedade*. N.64. Cortez – CEDES, 1998.
- MAUÉS, Olgaíres Cabral; WONDJE, Calixte; GAUTHIER, Clermont. *Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: Os casos do Brasil e do Quebec*. GT Formação de Professores, n.8. ANPEd Sul, 2004.
- MELLO, Guimar Namó de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- _____. *Educação Escolar Brasileira. O que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MOITA, Maria Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In.: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.95-129.
- NOSELLA, Paolo. O compromisso político como horizonte da competência técnica. In.: *Educação & Sociedade*. n.14. Cortez – CEDES; maio, 1983.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora LDA, 1992.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In.: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.2, jul/dez. 2001, p.51-73.

- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *10 Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.
- _____. *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (col.). *O enigma da competência em Educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERRENOUD, Philippe *et. al.* Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In.: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.203-215.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, Tomaz T. da. (org.). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.
- _____. *Reforma Educacional: Uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Lutando em Defesa da Alma*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias Cognitivas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PUIG, Josep Maria. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- RAMÁLHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e Desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. In: *Educação & Sociedade*. V. 23, n. 80. Campinas: Cortez-CEDES, set 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 23 out 2004.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Competência ou competências- o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154- 172.

- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. 3.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas, SP:Papirus, 1997.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas degoverno do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto Político- Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs). *As Dimensões do Projeto Político- Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2001. P. 141-173.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983a
- _____. Competência Política e Compromisso Técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In.: *Educação & Sociedade*. N.15. Cortez-CEDES, 1983b.
- _____. *Escola e Democracia*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. 9.ed. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1989.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 8.ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, Aparecida Neri de. A racionalidade econômica na política educacional de São Paulo. In.: *Pro-posições*. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, SP, v.13, n.1 (37). Jan/abr. 2002. p.78-91.
- TYLER, Ralph N. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo nos Limiars do Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 93-104.
- _____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.
- _____. Uma lança com duas pontas. In: ROSa, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de janeiro: DP&A, 2002. P.151-158.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)