

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

SILVANA ESCARIO

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURRÍCULOS EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Joaçaba

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SILVANA ESCARIO

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURRÍCULOS EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Área das Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Zenilde Durli

Joaçaba

2010

SILVANA ESCARIO

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURRÍCULOS EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Área das Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ensino e Formação de Educadores.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Zenilde Durlí (Orientadora)
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade Estadual da Bahia

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como temática geral a formação de professores e, de modo mais particularizado, as políticas orientadoras das reformas curriculares preconizadas para essa formação a partir da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Focaliza a intencionalidade expressa em tais políticas de incorporar a noção de competência nos currículos dos cursos de licenciaturas respondendo aos princípios orientadores das reformas mais amplas em implantação no Estado Brasileiro. Busca identificar se houve, efetivamente, na composição das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades catarinenses, a incorporação de uma organização curricular orientada pela noção de competência. Na direção de elucidar tal inserção, o problema de pesquisa que orientou esta investigação compreendeu: em que medida a noção de competências foi incorporada, de forma contextualizada, aos currículos dos cursos de Pedagogia? A pesquisa caracteriza-se como documental, dedicada aos estudos de dois grupos de documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) expressas principalmente no Parecer CNE/CP 009/2001 e nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002; os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia de três universidades. Dificuldades de ordem diversas delimitaram a amostra mais pelo aspecto da disponibilidade dos documentos do que pela representatividade do número de cursos. Como estratégia metodológica para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se o levantamento de elementos de análise provenientes da leitura das DCNFP e da teoria estudada. O estudo permitiu afirmar que nenhuma das instituições reformulou seus cursos atendendo à orientação do Parecer CNE/CP 009/2001 que na sua essência pregava a reformulação tendo a noção de competência como norteadora. Ainda, pode-se afirmar que os objetivos de pesquisa deste trabalho foram atingidos, os quais visavam a entender o conceito de noção de competência e suas possíveis implicações nos currículos dos cursos de formação de professores; buscar a gênese histórica dessa mesma noção e como aconteceu a transposição desse conceito do universo empresarial para o universo educacional e sua influência na dinâmica organizacional dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Noção de competência. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

ABSTRACT

This research shows as general subject the teacher training and, more individualized, the politics that guide the curriculum reforms proposed for this formation from the LDBEN 9.394/1996 (BRAZIL, 1996). Focuses on the intent expressed in such politics to incorporate the notion of competence in the curriculum of undergraduate courses responding to the guiding principles of the wider reforms being implemented in the Brazilian State. Seeks to identify if there was, indeed, the composition of the educational proposals of Pedagogy courses offered by universities of Santa Catarina, the incorporation of a curricular organization driven by the notion of competency. Toward elucidating such insertion, the research problem that guided this research included: what extent the notion of competence has been incorporated in its context, to the curricula of courses of Pedagogy? The research is characterized as a documentary, dedicated to the studies of two groups of documents: the National Curriculum Guide for Teacher Training (DCNFP) expressed mainly in the CNE / CP 009/2001 and Resolution CNE / CP 01/2002 and CNE / CP 02/2002; to the pedagogic projects of undergraduate courses in Pedagogy from three universities. Different difficulties delimited the sample more at the availability of documents than by the representation of the number of courses. As methodology for the analysis and interpretation of data, we used the survey analysis elements from the reading of DCNFP and the theory studied. The study allowed to assert that no one of the institutions redesigned their courses following the advice of the CNE / CP 009/2001, in its essence preached a reformulation having the notion of competence as guiding. Still, one can say that the research goals of this study were achieved, which sought to understand the concept of the notion of competence and its possible implications in the curriculum of training courses for teachers seeking the historical genesis of that concept and how it happened the implementation of this concept from the business to the educational universe and its influence on organizational dynamics of teacher training courses. Keywords: Teacher training. Notion of competence. National Curriculum Guide for Teacher Education.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AEC	Associação de Educadores Católicos
AELAC	Asociación de Educadores de Latino América y del Caribe
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Anup	Associação das Universidades Particulares
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CB	Comissão Bicameral (Conselho Nacional de Educação)
CNFP	Comissão Nacional de Formação de Professores
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Confenem	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Mundial de Investimento
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Movimento dos Educadores
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação

ONU	Organização das Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Sesu	Secretaria de Educação Superior (Ministério da Educação e Cultura)
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnC	Universidade do Contestado
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	12
1.2	ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	15
2	TRANSPOSIÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO	16
2.1	NOÇÃO DE COMPETÊNCIA	16
2.1.1	Origem do termo competência	16
2.1.2	Da noção de qualificação à noção de competência	18
2.1.3	Da noção de competência	22
2.2	O MUNDO DO TRABALHO E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO	29
2.2.1	Noção de competências na formação de professores	31
3	A CENTRALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
3.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	35
3.2	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA REFORMA.....	44
3.3	NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
3.3.1	Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002	47
3.3.2	Noção de competência nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia ..	51
4	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	55
4.1	DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA DE INVESTIGAÇÃO E ELEMENTOS DE ANÁLISE	55
4.2	ANÁLISE DOS DADOS	56
4.2.1	Incidência e significado do termo competência nos projetos	61
4.3	NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PELOS ELEMENTOS DE ANÁLISE.....	63
4.3.1	Simetria invertida	64
4.3.2	Concepção de aprendizagem	67
4.3.3	Concepção de conteúdo	68

4.3.4	Concepção de avaliação	70
4.3.5	O papel da pesquisa	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas foram férteis em reformas educacionais no Brasil e nos países da América Latina, o que levou a uma verdadeira profusão de estudos e pesquisas sobre essas reformas. (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Na esteira das transformações ocorridas na organização do Estado, as políticas educacionais implantadas e implementadas no país a partir da década de 1990 responderam, em grande medida, aos ditames das políticas internacionais centradas na globalização e internacionalização da economia e nas necessidades criadas pelas transformações oriundas do mundo do trabalho. Os organismos internacionais como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM) atuaram como agentes disseminadores de alguns princípios que passaram a orientar as mudanças no campo da educação.

Para o Brasil, um importante marco da gestação de políticas educacionais pautadas na lógica do mercado foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esta conferência foi idealizada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), com o objetivo, nem sempre declarado, de criar subsídios legalizados para atuarem e disseminarem as suas concepções neoliberais de educação e de formação de professores. A partir da conferência, foi desenvolvido um dossiê de indicações no qual os 155 governos presentes assumiram um compromisso de designar uma educação básica de qualidade para todos como prioridade para a década de 1990.

Ainda nessa década, outro documento, dessa vez de viés econômico, idealizado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), recomendou que os sistemas educacionais se adequassem aos conhecimentos e habilidades requeridos pelo sistema produtivo. Em 1992 a Cepal publica *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad* em parceria com a Unesco. O documento esboçava diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer vinculações sistêmicas entre educação e conhecimento nos países da América Latina e Caribe (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 63).

Na esteira da produção de documentos orientadores para as políticas sociais da América Latina e do Caribe, o BM disseminou um discurso a favor da redução das diferenças educacionais entre os países em desenvolvimento e países já industrializados. Segundo o banco, as reformas educacionais devem produzir, ou melhor, formar indivíduos inteligentes o suficiente para atender às demandas do atual modo de produção e ainda reforçar as ideologias neoliberais. Assim, o BM passou a incentivar investimentos na educação básica, com vistas a atender às novas solicitações do mercado em relação ao perfil do trabalhador, ou seja, mão de obra qualificada para se comunicar, fazer cálculos, utilizar as ciências e resolver problemas.

Em consonância com essa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem contemplaria as questões de qualidade e eficiência, oriundas do mundo do trabalho, incidindo diretamente sobre as políticas educacionais. Estas, por sua vez, visariam à formação de um trabalhador com habilidades gerais, apto ao mercado de trabalho, incentivando a reprodução de um ideário para a manutenção do capital. A formação do professor, nesse contexto, faz parte das políticas de formação como um aspecto central, pois a educação deve apresentar eficiência e eficácia produtiva. As orientações emanadas dos Intelectuais Coletivos Internacionais (DURLI, 2007) encontraram solo fértil no país. Internamente, concretizou-se o consenso necessário para que as reformas neoliberais fossem implantadas, especialmente pela mediação de intelectuais que atuavam com certa expressão no aparelho do Estado. No fortalecimento desse processo, o governo de Fernando Henrique Cardoso buscou a parceria com os empresários brasileiros, como estratégia de convencimento da população de que as reformas tinham uma intenção positiva, importante para o mundo do trabalho, além de possibilitar a participação dessas entidades nos rumos das políticas educacionais.

Em 1993, no governo de Itamar Franco, foi apresentado o Plano Decenal de Educação para Todos, no qual a formação de professores era vista como essencial, pois o perfil do docente deveria atender às propostas de uma atuação definida para a mudança em termos de atitudes, atuação em sala de aula e de valores. A absorção mais significativa de todo esse ideário ocorreu, não sem contradições e resistências, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1999), no qual a perspectiva neoliberal tomou seu lugar de hegemônica e passou a orientar todo o processo de mudança (DURLI, 2007). A partir de então, as reformas educacionais e, no seu bojo, as reformas concernentes à formação de professores responderiam aos anseios do capital e da mercantilização da educação. Na formação por elas preconizada, a ênfase recai sobre o desenvolvimento das habilidades técnicas; os locais de formação seriam diversificados incentivando assim a privatização, precarização e aligeiramento dos processos formativos, como pontua Freitas (2004).

Nos anos de 1990, após a aprovação da LDB 9.394/1990, a formação de professores foi normatizada por inúmeros outros expedientes legais. Entre eles, destacam-se aqueles ligados à formação de professores, em especial, às DCNFPs da educação básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, conformadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001) e pelas resoluções CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b). Nesses documentos, que sustentam as diretrizes, implantou-se a ideia de que a formação desejada aconteceria por um currículo organizado a partir da noção de competências. Essa noção é indicada como nuclear na orientação dos cursos de formação de professores.

Nos documentos oficiais, a argumentação pela preferência à adoção do conceito de competência é de que: “Não basta a um profissional ter conhecimento sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (Brasil, 2001, p. 29). Alega-se inclusive que a abordagem por competências permitiria a articulação entre teoria e prática, superando a dicotomia entre essas duas dimensões à medida que poderia “[...] mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos, especialmente, na vida profissional e pessoal [...]” (BRASIL, 2001, p. 30).

A formação por competências é proposta em oposição ao caráter acadêmico e disciplinar atribuído à formação oferecida pelas universidades. Nesse sentido, romper-se-ia com o modelo de disciplinas que repousa sobre a divisão das licenciaturas no ensino superior (BRASIL, 2001). Considerando esses argumentos, a noção de competência foi tomada como norteadora de toda a reforma curricular no país visando à “[...] superação da formação pautada na qualificação profissional, centrada em atitudes e diplomas que atestariam o domínio de conceitos técnico-científicos para o da formação por competência.” (SILVA, 2008, p. 33). A pedagogia das competências é entendida por Ramos (2001) como aquela na qual ao invés de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, em que se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas conforme as necessidades requeridas por essas situações. Essa pedagogia passa a exigir “[...] que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender.” (RAMOS, 2001, p. 222).

O estudo em questão aborda a temática da formação de professores e, de modo mais particularizado, as políticas orientadoras das reformas curriculares preconizadas para a formação a partir da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Focaliza a intencionalidade expressa em tais

políticas de incorporar a noção de competência nos currículos dos cursos de licenciaturas respondendo aos princípios orientadores das reformas mais amplas em implantação no Estado Brasileiro. Busca identificar se houve, efetivamente, na composição das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades catarinenses, a incorporação de uma organização curricular orientada pela noção de competência. A fim de elucidar tal inserção, o problema desta pesquisa pode ser assim expresso: em que medida a noção de competências foi incorporada, de forma contextualizada, aos currículos dos cursos de Pedagogia e efetivamente desenvolvida nos projetos dos cursos de Pedagogia?

Neste estudo, entende-se como currículo o documento no qual estão registrados os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos com os quais o estudante vai interagir durante o curso e as formas de mediação e apropriação desses conhecimentos. Compreende-se assim como documentos reveladores do currículo dos cursos de licenciatura os projetos pedagógicos. Segundo Vasconcellos (1995, p. 143), o projeto pedagógico pode ser entendido como um instrumento teórico-metodológico que tem o objetivo de ajudar o professor a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de forma reflexiva, consciente, organizada e participativa, pois deve propiciar o ressignificar da ação de todos os agentes da instituição.

1.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

A investigação foi conduzida pela perspectiva da análise qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo entendimento de que no cotidiano o termo pesquisa pode ser entendido como o ato de procurar obter conhecimento sobre alguma coisa (GATTI, 2002). A pesquisa que se entende nesse processo deve respeitar alguns aspectos solicitados pelo conhecimento que a ciência entende como pesquisa, acatando os critérios propostos para:

[...] elaborar um conjunto estruturado de conhecimento que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critério, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas. (GATTI, 2002, p. 10).

Esses critérios estão diretamente relacionados ao método de pesquisa adotado pelo pesquisador, à teoria trabalhada, ao contexto no qual está inserido o fenômeno a ser investigado, aos métodos e técnicas escolhidos dos quais o pesquisador dispõe, ao perfil do pesquisador, às circunstâncias e ao momento histórico vivido.

A pesquisa qualitativa, atualmente, “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” (GODOY, 1995b, p. 21). Ela possui algumas características básicas que a identificam e a qualificam. Conforme delimita Godoy (1995a, p. 62), “[...] ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.” Nessa abordagem, a grande valorização está na possibilidade de o pesquisador ter contato direto com a situação a qual ele se propõe a pesquisar.

Outra característica da pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995a), é o caráter descritivo. O procedimento escrito é fundamental a esse tipo de pesquisa tanto na função de coleta de dados quanto na disseminação de resultados. O objetivo é ter um entendimento amplo do aspecto ou fenômeno pesquisado, pois todos os dados que a realidade oferece são dignos de serem examinados, bem como os seres nela envolvidos. O método recomenda que sejam observados na sua multidimensionalidade e não como um resultado que se apresente em forma de variáveis, mas entendido com uma visão global.

Outra característica da pesquisa qualitativa refere-se ao “[...] significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida que também contam como uma das preocupações essenciais do investigador.” (GODOY, 1995a, p. 63). Os pesquisadores buscam entender a dinâmica do fenômeno observado a partir da perspectiva dos pesquisados, porém o pesquisador deve certificar-se de que entendeu o ponto de vista do participante de forma integral.

A última característica da pesquisa qualitativa destacada por Godoy (1995a, p. 62) diz respeito ao fato de que os “[...] pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados [...]”, ou seja, como o pesquisador não parte de uma hipótese preestabelecida, não há preocupação em achar aspectos que fortaleçam ou neguem as suas hipóteses, ao contrário, ele parte de aspectos amplos que, conforme o desenvolvimento da pesquisa, irão clarificando; o mesmo acontece com o quadro teórico o qual se desenvolverá de acordo com os aspectos levantados na investigação. A pesquisa qualitativa é indicada quando entre tantos outros aspectos o pesquisador busca o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade. Nesse sentido, e considerando as demais características a ela conferidas,

coaduna-se com a investigação que se pretende realizar, efetivando-se tanto pela pesquisa bibliográfica quanto pela documental.

O paradigma da pesquisa qualitativa, portanto, consideradas suas principais características – ter o ambiente natural como fonte direta de dados, ser eminentemente descritiva, considerar o significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida, utilizar o enfoque indutivo na análise dos dados –, foi considerado o mais adequado ao estudo em tela. A investigação dos projetos dos cursos de formação de professores exigiu o contato com os documentos oficiais de orientação da construção desses projetos e com os próprios documentos que apresentam a proposta dos cursos. A descrição dos dois tipos de documentos foi fundamental para a apropriação das ideias e para a confrontação destas com os preceitos teóricos levantados.

Nessa etapa de análise dos documentos, a pesquisa documental foi de suma importância. Ela foi realizada por meio de duas etapas fundamentais: levantamento de documentos governamentais orientadores e definidores de diretrizes aos cursos de formação de professores; coleta de projetos pedagógicos de alguns cursos de formação de professores oferecidos por instituições universitárias no estado de Santa Catarina.

Para a primeira etapa foram considerados três documentos precípuos: o Parecer CNE/CP 009/2001, que fundamenta as DCNFPs em nível superior e as duas resoluções dele decorrentes – Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as DCNFPs da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e Resolução CNE/CP 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores, da educação básica em nível superior.

Na segunda etapa, buscou-se estabelecer o contato com as Instituições de Ensino Superior com a finalidade de coletar projetos para compor a amostra de investigação. A princípio, a amostra previa um número bastante significativo de projetos, incluindo cursos em áreas diversas e de diferentes universidades. A recolha dos projetos não ocorreu, pois, conforme o previsto, algumas universidades não concordaram em emprestar seus projetos à análise. A dificuldade encontrada para acessar os projetos limitou os critérios para a seleção de amostra que compreendeu os projetos pedagógicos de três cursos de Pedagogia localizados no estado de Santa Catarina: dois de universidades privada e um de universidade pública.

1.2 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O trabalho está organizado em três seções. Na primeira, procedeu-se a uma pesquisa teórica. Abordou-se a gênese da noção de competência, a partir do conceito de qualificação, à medida que ele antecede a denotação de competência no mundo do trabalho. Buscou-se, compreender como e por que se processa essa mudança conceitual, com o objetivo de encontrar as pistas necessárias ao entendimento das motivações pelas quais essa noção acabou por orientar a construção dos projetos pedagógicos. Na sequência, procurou-se aprofundar o conceito da noção de competência e as razões pelas quais ela foi adotada como orientadora nas diretrizes para a formação de professores no Brasil.

Na segunda seção, iniciou-se a pesquisa documental, com a apresentação e análise dos documentos que nortearam as reformas da formação de professores. Analisou-se a centralidade da noção de competência nos seguintes documentos: Parecer CNE/CP 009/2001, que orienta as DCNFPs; Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002 e os documentos das diretrizes específicas dos cursos analisados. Procurou-se comprovar que as políticas educacionais, em especial as de formação de professores, incorporam a noção de competência oriunda do mundo do trabalho. Destacaram-se especialmente os princípios orientadores dessa reforma expressos no parecer para, a partir deles, analisar os projetos dos cursos de licenciatura.

A terceira seção, dedicada à análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, descreveu a composição geral dos projetos, confrontando sua organização, com o objetivo de identificar a estrutura que os compõem.

2 TRANSPOSIÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO

O objetivo, nesta seção, é explorar o conceito de noção de competência iniciando pela retomada histórica da constituição do termo. Essa retomada remete ao conceito de qualificação à medida que ele antecede o de competência no mundo do trabalho.

2.1 NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

2.1.1 Origem do termo competência

O termo competência, no singular, e os da sua família, como competente, competir, competentemente, pertenciam, no final da Idade Média, à linguagem jurídica. Eram os juristas que declaravam quem era competente para determinado tipo de julgamento, e cabia a eles tornar um ato juridicamente válido ou não. Em consulta ao dicionário *Litttré*, Isambert-Jamati (apud ROPÉ; TANGUY, 2002) identifica que o termo designa, de maneira mais geral, a capacidade reconhecida de se pronunciar nesta ou em outra matéria. O termo competência, no entanto, nunca foi de uso popular, visto que um especialista para ser considerado competente deve ter acesso a uma educação/formação erudita com longa duração, o que lhe garante acesso à linguagem e ao conhecimento. São esses elementos que compõem a competência de um especialista, ou seja, [...] “Para falar legitimamente de um especialista competente, é preciso se considerar e ser considerado em condições de julgar sua atividade.” (ISAMBERT-JAMATI apud ROPÉ; TANGUY, 2002, p. 104). E, ademais, essa capacidade é subsidiada também pelo critério da formação.

O termo competente, de acordo com Isambert-Jamati (apud ROPÉ; TANGUY, 2002), remete ao domínio de conhecimentos; o competente da área de conhecimento deve dominar, seja qual for sua capacidade, para assim ter condições de decidir e/ou intervir de forma eficaz, utilizando-se de técnicas que conhece, modificando-as e recombina-as com outros esquemas já existentes. A identificação de um indivíduo competente ocorre, portanto, pela

avaliação das tarefas desenvolvidas e já cumpridas, independentemente da forma pela qual ocorreu a aprendizagem ou a aquisição da competência.

[...] a noção não pressupõe estas ou aquelas condições de aquisição (a escola, a aprendizagem, a atualização autodidata), mas significa que uma aquisição particular ocorreu e que, entre aqueles que têm a possibilidade de cumpri-las adequadamente e aqueles que não a tem, a diferença é claramente identificável. Aliás, ela é sempre diferencial. (ISAMBERT-JAMATI apud ROPÉ; TANGUY, 2002, p. 106).

Segundo essa acepção, é na atividade prática que se identifica o que determina a diferença entre quem é competente e quem não é. Assim, em primeiro momento, é possível afirmar que a aquisição da competência não está ligada exclusivamente à formação inicial. Ela pode ser interiorizada em atividades pessoais, atividades lúdicas, interesse público, cursos formais, estágios, experiências profissionais anteriores, entre outras possibilidades.

Mas, ao mesmo tempo, a posse simultânea dessa série de competências, se não é a única, o que ocorre seguidamente em um número acentuado de indivíduos, é tratada, no entanto, como uma característica individual; consequentemente, ela não se abre em si a nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma elemento formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos os seus membros. (ISAMBERT-JAMATI apud ROPÉ; TANGUY, 2002, p. 107).

Embora possa ser desenvolvida em processos formativos coletivos, a competência é caracterizada como uma condição individual, particularizada em cada indivíduo e, por essa razão, acaba por desvalorizar o processo de aquisição, centrando somente na competência particular desenvolvida. A competência designa:

[...] a multiplicidade das capacidades, dos conhecimentos colocados em prática e chama-se cada uma delas de “uma competência”; adicionados (e mesmo seguidamente combinadas, mas isso não está implicado no recurso ao plural elas constituem a competência para um tipo de emprego ou uma prática esportiva, etc.). (ISAMBERT-JAMATI apud ROPÉ; TANGUY, 2002, p. 106).

O recurso ao termo no plural, por sua vez, admite uma ênfase à diversidade, com relação a alguém que tenha competências variadas para dar conta de determinadas tarefas, atentando para o princípio da adaptabilidade tão caro à produção flexibilizada. Nessa direção, o sentido delegado às competências no universo do trabalho está conectado à adaptabilidade necessária no cotidiano profissional, visto que existe uma emergência latente na resolutividade das questões práticas do campo empresarial e do campo da produção. A noção de competências, além de uma conotação empresarial e social, também foi reivindicada e utilizada no sistema educativo em virtude das novas solicitações do mercado de trabalho, o

qual necessita que o universo educacional produza profissionais com conhecimento e agilidade para que, quando adentrem no mercado de trabalho, já possuam uma visão do sistema e do processo que permeiam as atividades. Chegar ao campo da produção com essas condições significa que eles serão trabalhadores mais ágeis, facilmente adaptados e econômicos do ponto de vista da necessidade de formação.

2.1.2 Da noção de qualificação à noção de competência

Para entender a origem da noção de competência, Dadoy (2001 apud TOMASI, 2004) considera prudente retomar sua antecessora, a noção de qualificação, na construção social. A noção de qualificação está inserida no contexto histórico desde a Segunda Guerra Mundial, quando houve dedicação à modernização dos postos de trabalho ligados ao modelo Taylorista. Tomasi (2004, p. 147) expressa que “[...] a tese sobre a passagem da civilização do meio natural à civilização técnica delinea a noção de qualificação.” A civilização técnica seria representada pela presença das máquinas dependentes, semiautomáticas e automáticas e teria relação com a questão do fazer. A qualificação “[...] define-se pelo saber e pelo saber-fazer adquiridos no trabalho e na aprendizagem sistemática. Ela se encontra no trabalhador e se constrói com base no posto de trabalho. Melhor, o tipo de intervenção definido pelo posto de trabalho definirá a qualificação.” (FRIDMAN apud TOMASI, 2004, p. 148).

Um dos papéis da qualificação foi o de regular as relações trabalhistas. Em alguns países da Europa, como a França do século XVI, seria o papel dos sindicatos ou corporações de ofícios que regularam as relações entre os mestres e aprendizes (regras de contratação, salários, formação), além, de certa forma, controlarem seus efeitos. Segundo Dugué (apud TOMASI, 2004), em 1791, com o jogo da oferta e procura de mão de obra, substituíram-se as regulações autoritárias consideradas um obstáculo ao desenvolvimento daquele país e como resultado se obteve um impulso no setor econômico. No século XIX, as regras que regiam o vínculo empregador e empregado desaparecem, ou seja, os contratos são particulares, associações livremente consentidas não respeitam mais nenhum sistema de direitos e deveres recíprocos que dominavam o antigo regime. O resultado é o sujeitamento da classe

trabalhadora à classe dos negociantes e industriais e as misérias moral e material atingem todas as camadas populares (DUGUÉ apud TOMASI, 2004).

Isso indica um duplo fenômeno que resultará em mudanças nas relações sociais e profissionais do século XIX: as regras coletivas que regem o vínculo entre empregadores e empregados desaparecem; os modos de aquisição de saberes profissionais são destroçados. Para Dugué (apud TOMASI, 2004), o que antes era argumento de contratação de mestres e aprendizes, pois ambos se construía, desenvolviam e contribuía para a formação dos jovens trabalhadores, já não era mais prioridade, uma vez que, com a extinção das corporações (sindicatos), o jovem trabalhador executava somente atividades pouco formadoras, quebrando assim o processo de transmissão dos saberes, o que, de certa forma, explica a ausência de mão de obra qualificada. Verifica-se que ocorre uma mudança significativa no processo de formação do trabalhador.

Esse duplo fenômeno, explicitado por Dugué (apud TOMASI, 2004), promoveu no período do pós-guerra – 1945 da 2ª Guerra Mundial – a criação de regulações oficiais que reforçam a noção de qualificação. Nesse período, o Estado Keynesiano¹ exerce um papel central, impondo um sistema de regulações aplicadas ao mundo do trabalho, visando reconhecer no trabalhador “[...] um membro da coletividade dotado de um estatuto social, além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004). A qualificação foi o pivô desses novos ordenamentos.

O modelo de qualificação, nesse período, de acordo com Dugué (apud TOMASI, 2004), tem duas características: a primeira constitui as convenções coletivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; a segunda compreende o ensino profissional que classifica e organiza os saberes. Assim, unindo a qualificação do trabalhador e a qualificação do posto de trabalho, o sistema das convenções coletivas se generaliza e “[...] institucionaliza a noção de qualificação para o trabalho.” (DADOY apud TOMASI, 2004), ou seja, cria-se a relação entre saber-fazer, emprego e salário, o que resulta em algumas garantias ao trabalhador devidamente qualificado, como o contrato de trabalho.

¹ Ou Estado do Bem-Estar Social – o Estado é o agente regulador das dimensões sociais, políticas e econômica de um país, instância onde estabelecem parcerias com instituições da sociedade civil. Nesta perspectiva. O Estado é social, porque assume o papel de garantir os direitos sociais e o pleno-emprego, e burocrático, porque insere os burocratas na condução do aparelho de Estado. Neste modelo configura-se um “alargamento” das funções do aparelho de Estado que ultrapassa a dimensão da produção, englobando as funções privadas de gestão e reprodução da força de trabalho, construindo-se em espaço de regulamentação dos conflitos de interesses de classe e da satisfação de determinadas demandas sociais. Se, por um lado, garante o processo de acumulação através da intervenção, de outro promove a regulação da força de trabalho e das relações sociais, por meio de uma reforma social (BUCI – GLUCKSMANN; THERBORN, 1983 apud DURLI, 2007, p. 102).

O contrato de trabalho, ou seja, o acordo particular entre um empregador e um assalariado, deve estar em consonância com as condições gerais estabelecidas coletivamente. Esse sistema visa assegurar aos trabalhadores, pela aplicação de acordos entre sindicatos patronais e de assalariados, o pagamento do valor correspondente aos saberes e às capacidades que eles detêm e cuja existência é atestada por seus diplomas. (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 21).

Assim, de acordo com Dugué (apud TOMASI, 2004), a qualificação é a configuração formal da transmissão dos conhecimentos profissionais, ficando impossível dissociá-la da criação do ensino profissional que se fortifica na primeira parte do século XIX. Nesse período, na França, foi criada a *Lei de Astier* (1919), que entregou a formalização do ensino profissional à municipalidade, mas sem muito sucesso em sua execução. Assim, por volta de 1940, o Estado toma a frente e organiza os conteúdos que devem ser aplicados, visto que a qualificação passa pelo diploma. Dessa forma, a qualificação fornece a estrutura com a qual se organiza o ensino profissional pela escola, o resultado é que o processo de aprendizagem gira em torno da qualificação.

A qualificação representa, então, uma figura do ofício, mas essa figura é adaptada às condições do exercício do trabalho industrial. O sistema da qualificação é concebido em torno da noção anônima de nível padrão homologada pelo Estado no diploma, o que corresponde ao crescimento da divisão e da padronização do trabalho. O sistema da qualificação se inscreve na ordem republicana instaurada pela Revolução de 1789. Enquanto a corporação de ofício inseria o trabalhador numa organização social construída em torno dos privilégios, ou seja, das leis particulares, próprias de cada grupo social, a qualificação o faz entrar na ordem da cidadania, em que as diferenças sociais são justificadas pelas classificações efetuadas no interior de uma escola profissional, mas também republicada, ou seja, aberta a todos, pelo menos na teoria. (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 22).

O sistema de qualificação, inserido no contexto histórico desde a Segunda Guerra Mundial, especialmente pela modernização dos postos de trabalho ligados ao modelo taylorista, vem para suprir a escassez de mão de obra qualificada. Ele surge com o advento do modelo taylorista, pois está no coração da atividade e torna-se assim um elemento vital ao modo de produção. A qualificação “[...] de intrínseca ao indivíduo, torna-se extrínseca e pode parecer apenas qualificação de um trabalho teórico, não de um trabalho objetivo. Já não se trata apenas das qualidades do indivíduo, mas das características da atividade.” (BALLON; DULLOIS, 1996 apud ROCHE, 2004, p. 34). Isso significa que a qualificação passa a se caracterizar como “[...] o conjunto dos saberes e do saber-fazer realmente empregados pelos operários. Ela remete o indivíduo à sua especificidade, à originalidade de sua trajetória pessoal, à sua experiência, às suas capacidades e mesmo às suas potencialidades.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 38).

Na compreensão de Tomasi (2004), a atividade intelectual é um dos elementos que constituem a qualificação do indivíduo. É por meio do desempenho das atividades que a qualificação pode ser observada, avaliada, mensurada, considerando as diversas atividades de baixa, média e alta complexidade. Isso cria uma margem de classificação no ambiente de trabalho e avança para o meio social, ou seja, a qualificação pode definir o *status* de cada indivíduo, ela passa a ser base para as diferenças salariais na classe trabalhadora.

A qualificação, para Roché (apud TOMASI, 2004), passa sucessivamente por três fases, quais sejam: determinismo tecnológico, determinismo societal e princípio da eficiência produtiva. Essas fases marcam as alterações que caracterizam a transformação da qualificação em competência.

O determinismo tecnológico indica a qualificação que o funcionário deve ter considerando a evolução tecnológica. Essa visão projeta as mudanças estimuladas na qualificação e no processo de trabalho que passa a substituir os operários qualificados pelos especializados. Para alguns autores, a qualificação dos indivíduos considerada a partir do pré-taylorista é um deslocamento da qualificação do indivíduo para o posto de trabalho.

A segunda fase compreende o determinismo societal no qual estão presentes as questões sobre as relações sociais e a luta pelas condições de trabalho e remuneração. Essa perspectiva trata prioritariamente da avaliação da qualificação em detrimento do estudo do seu conteúdo. Conforme Roché (apud TOMASI, 2004, p. 37), nessa ótica de determinismo societal são construídos métodos de codificação da qualificação e se estabelece uma ligação lógica “[...] entre a qualificação considerada ao mesmo tempo um processo e um resultado e a codificação da qualificação que conduz ao salário e à hierarquização social.”

As contribuições áureas do determinismo societal e do determinismo tecnológico demonstram ser inoperantes a partir dos anos 1980, pois uma nova era anuncia-se, um novo conceito de trabalho, no qual não há divisão do trabalho. A informática e as novas tecnologias ganham corpo, e a complexidade das organizações fortifica-se abrindo espaço à terceira etapa da qualificação.

Na terceira fase da qualificação, determinada pelo princípio da eficiência produtiva, são consideradas as novas solicitações do mercado e suas exigências. Essa fase requer além da capacidade produtiva do funcionário: eficiência produtiva, ou seja, “[...] realização de produtos de qualidade altamente complexos e a utilização em grande escala das novas tecnologias.” (FORTÉ, 1992 apud TOMASI, 2004, p. 37). Nesse novo momento, a qualificação é entendida como a

pessoa e suas capacidades profissionais. Passa-se da noção de qualificação para a de competência. A eficiência e a eficácia da produção estão nas mãos do trabalhador.

Nesse processo de suplantação da qualificação pela noção de competência, prima-se por um funcionário que não seja mero executor, em um movimento no qual os líderes das equipes possam contar com o potencial intelectual de seus subordinados, em que “[...] os responsáveis pelo pessoal proclamam que o intelecto das pessoas e suas responsabilidades são necessários ao trabalho, que a inteligência da tarefa torna-se uma exigência.” (ROCHÉ apud TOMASI, 2004, p. 39). É esse o perfil de trabalhador apreciado nas organizações pós-tayloristas. Dessa forma, a indefinição da qualificação, que antes regia a hierarquia e os salários, já não se aplica, uma vez que é nessa falha que a noção de competência ganha fôlego.

Pois, ela não exclui a lógica de controle baseada nas classificações passa a se acompanhar de lógicas autônomas fundadas na competência o que faria coexistirem na esfera do trabalho lógicas tradicionais herdadas do período de determinismo societal e novas regras do jogo, nas quais a individualização e a flexibilidade teriam lugar de honra. (ROCHÉ apud TOMASI, 2004, p. 43).

Observa-se que a lógica muda, pois agora o indivíduo deve ser qualificado, competente, embora para vários autores qualificação e competência estejam muito próximas. A primeira está ligada aos conteúdos e a segunda, à qualidade da pessoa. Esta, por sua vez, está conectada à lógica do ser e não do ter; assim, essa lógica impõe “[...] uma dinâmica, uma atitude adaptadora permanente, uma visão da transformação, com valor certificado do diploma, seu valor produtivo de competência e seu caráter universal [...]” (ROCHÉ apud TOMASI, 2004, p. 47).

Como visto, a qualificação passa por mudanças em virtude de solicitações do meio empresarial pós-taylorista. Nesse contexto, não basta mais o indivíduo ser qualificado, ter certificação/formação; ele deve ter desenvolvido potencialidades, vontades, valores e atributos, evidenciando o saber pessoal e individual. Dessa forma, gradativamente, ele indica uma mudança no trabalho e na maneira de gerenciar a equipe. A rápida absorção do termo competência, para autores como Roché (apud TOMASI, 2004, p. 39), indica “[...] sintoma de profundas transformações no trabalho.”

2.1.3 Da noção de competência

Nos últimos 20 anos, a noção de competência tem sido utilizada em vários segmentos, resultando muitas vezes em problemas de aplicação e entendimento. Para Dadoy (apud

TOMASI, 2004) o seu uso no universo do trabalho está ligado diretamente à gestão da mão de obra e ao sistema de relações trabalhistas. Assim, “[...] as acepções da noção de competência de um país não são estritamente idênticas às de outros países, apesar dos inevitáveis deslocamentos.” (DADOY, 1999 apud TOMASI, 2004, p. 105).

É no mundo do trabalho que a sua apropriação é mais eficaz. O discurso do empregador está dominado pela noção de competência, isso resultou uma linguagem em alguns momentos confusa, mas sem uma demonstração de preocupação específica. Sobre isso a autora esclarece que a sociedade humana tem uma linguagem, e esta é uma produção social, viva e permanente, mas em evolução. Considera-se, no entanto, que essas evoluções não são neutras e os atores dominantes desempenham papel determinante. No trabalho o vocabulário atua em termos técnicos, mas também em termos ideológicos, impondo as representações de acordo com interesses dominantes.

A área da sociologia trabalha a noção de competência mais centrada na questão da formação. Dubar (1999, p. 15) declara que essa noção se transforma em uma concepção que:

[...] transforma a empresa – que compartilha cada vez mais as mesmas referências que o sistema escolar e mais ainda os mesmos modos de seleção – numa instância de socialização que garante ao mesmo tempo a “mobilização” dos assalariados para seus objetivos e o domínio dos critérios de reconhecimento identitário. A meta crucial aqui é a de garantir a construção, a valorização e o reconhecimento de uma identidade de empresa que permita ao mesmo tempo a mobilização psíquica e o reconhecimento social (DUBAR, 1991), o que implica a desvalorização ou a neutralidade das outras formas identitárias salariais oriundas do período precedente (identidades de categorias ou de fora-do-trabalho) ou construídas fora da empresa em bases individuais (identidades de afinidades ou rede). A noção de competência serve, nessa perspectiva, para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa.

Os contextos empresarial e de produção apresentaram-se como cenário propício à adoção da ideia de competência. A empresa volta-se à reflexão sobre a aprendizagem coletiva pela mobilização de saberes relacionais, mais o esforço do saber-ser na apreensão das competências. Essa apropriação aconteceu entre as décadas de 1970 e 1980 do século passado.

Foi por esse viés de formação e da ergonomia cognitivista que ao longo dos anos 80 as empresas se apropriaram do termo, confrontadas as reestruturações recorrentes do sistema de produção, num ritmo cada vez mais rápido, por causa da concorrência nacional e internacional; as empresas encontram-se na verdade necessitadas de aprender melhor o trabalho real dos operadores, a fim de melhor prepará-los para a sua tarefa para torná-las mais confiáveis e performáticas. (DADOY apud TOMASI, 2004, p. 116).

A noção de competência que emerge no universo da produção e no mundo empresarial rapidamente se transpõe a outras áreas. É levada, também, ao universo escolar, pois a empresa percebe a escola como uma aliada para formar seus novos profissionais. A intenção é aplicar essa noção aos currículos escolares e de formação de professores, com o objetivo de centrar as práticas no saber e no saber-fazer direcionando-as às tarefas específicas de cada posto de trabalho. Tal incorporação inclui a compreensão de que a escola deve responder diretamente às necessidades do mundo do trabalho desde o início da escolarização.

Essa perspectiva transforma-se em uma dificuldade para a escola que, por sua vez, foi concebida para trabalhar com o aluno questões como ler, escrever, contar, distinguir, classificar, comparar, hierarquizar, raciocinar, escolher, decidir, etc., mas não para produzir competências específicas para postos de trabalho os quais não conhece. Esse passa a ser, no entanto, um novo desafio às escolas. A união do universo empresarial com a escola, que até meados de 1980, segundo Dadoy (apud TOMASI, 2004), não atendia às necessidades de qualificação desejáveis ao sair para o mercado de trabalho, representa a transição da noção de qualificação para a de competência. Nessa acepção, a missão da escola, respondendo aos requerimentos do capital, é produzir competências. Os referenciais para o trabalho escolar, incluindo todas as orientações curriculares, são reformulados atendendo a essa nova perspectiva. Uma análise aprofundada nas orientações curriculares produzidas no Brasil, a partir da década de 1980, evidencia essa questão. A ideia é que a educação formal passasse a ser orientada pelos conhecimentos, procedimentos e metodologias possibilitadores do desenvolvimento e construção das competências ligadas à produção.

A transposição da noção de competência para a escola, organizada até então de forma diversa a esses requerimentos, passou a exigir um olhar mais pontual sobre a formação dos profissionais que nela atuam, de modo a contemplar essa nova orientação na prática pedagógica cotidiana. A noção de competência na formação acontece primeiramente por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais as quais tratam dos cursos de formação.

A noção de competência aparece a partir da literatura francesa e encontra em Perrenoud (2000, p. 11) seu idealizador. Esse autor compreende que “[...] a noção de competência designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” Defende que, para “[...] responder aos desafios sem precedentes da transformação necessária dos sistemas educacionais, o papel dos professores deve, necessariamente, evoluir [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 11), a fim de se adequar para resolver os problemas que possam aparecer em situações de trabalho.

No senso comum a noção de competência remete à “[...] capacidade reconhecida para efetuar certas ações, ou seja, refere-se à posse dos saberes reconhecidos (certificados) de determinada profissão e também o saber-fazer que permite realizar certas ações.” Partindo dessa visão, o termo competência refere-se às “[...] propriedades profissionais das pessoas, que as tornam capazes de fazer, de onde sua denominação de capacidades profissionais nas grandes hierarquias dos postos de trabalho e dos salários.” (DADOY apud TOMASI, 2004, p. 108). De acordo com esse autor, o entendimento coloquial da noção de competência pode ser traduzido como sinônimo de noção de aptidão.

O uso crescente do termo competência nos vários segmentos da sociedade, seja ela empresarial, seja escolar, expressa um efeito cultural da concepção que contempla a flexibilidade dos sistemas e das relações sociais. Perrenoud (1999, p. 7) conceitua competência como:

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. 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.

Para o autor, a formação de competências tem uma característica muito forte, que é a criatividade, pois ao longo da vida vivenciam-se inúmeras situações, algumas totalmente desconhecidas e outras não, mas é nesse processo que as competências se constroem e são reaproveitadas, ou seja, para cada nova experiência de vida, é preciso se reportar a situações semelhantes que irão auxiliar diante de novos obstáculos. Esse processo também exige do indivíduo criatividade ou improvisação.

A construção de competências é, pois,

[...] inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum transplante de esquemas. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 10).

O processo de aquisição de competências está diretamente ligado à transferência de conhecimentos e à mobilização de recursos. Esta se expressa externamente pelas atitudes, pois

fica observável nos conhecimentos (subjetivo) e no desempenho (ação social). Conhecimento e ação designam a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. De acordo com Perrenoud (2000), essa definição consiste em três aspectos: as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; essa mobilização soa pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por “[...] esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Perrenoud (2000, p. 16) chama por três elementos que completam o entendimento da noção de competência, quais sejam:

1 - os tipos de situação das quais há certo domínio; 2 - os recursos que mobilizam os conhecimentos teóricos ou metodologias, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; 3 - a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a socialização, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

A partir de tais elementos, podem ser demarcadas mudanças necessárias para transformar o currículo na perspectiva de visar à construção de competências nas escolas, pois o autor defende a revisão dos programas escolares à luz de uma abordagem por competências na qual a relação dos professores com o saber muda, o que traz implicações para o ofício docente.

Para Dugué (apud TOMASI, 2004), o recurso às competências acontece em virtude de sua pronta resposta às transformações no mundo do trabalho, ou seja, uma forma evoluída do trabalho, pois recorre à mobilização psíquica dos trabalhadores, além do conhecimento. Segundo o autor, “[...] as competências são definidas como saberes em ação, ou seja, um conjunto com conhecimentos e de maneiras de ser que se combinam harmoniosamente para responder às necessidades de uma dada situação em um dado momento.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 24).

Enquanto a qualificação se refere às técnicas e tarefas estáticas, as competências dizem respeito à flexibilidade, o que aflora as diferenças entre qualificação e competência, pois “Os diplomas validam saberes, ao passo que as competências remetem a uma mistura de saber e de comportamento que confere um lugar preponderante ao saber-ser e ao

investimento.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 24). Isso significa que na perspectiva da qualificação “os diplomas são adquiridos de uma vez por todas, dando à noção de qualificação uma dimensão estabilizadora ao passo que as competências por definição são inqualificáveis [...] são da ordem conjuntural e não podem ser consideradas um atributo definitivo.” (STROOBANTS apud TOMASI, 2004, p. 24). Essa característica de ser “inacabado” delega à educação a tarefa de manter a população em constante formação, e os professores devem se manter cada vez mais atualizados para responderem satisfatoriamente às demandas solicitadas do mercado de trabalho.

Em decorrência, a noção de competência transforma as formas de regulação do trabalho e o sistema de formação. No local de trabalho, esse modelo visa à transferência da responsabilidade aos trabalhadores, ou seja, a introjeção da responsabilidade pelas suas práticas, assim como a responsabilidade pela sua formação contínua.

Dugué (apud TOMASI, 2004) descreve pesquisas aplicadas por Zarafian (1988) em empresas nas quais ele observa um novo modelo de gestão da mão de obra que passa a chamar de modelo da competência. Este modelo tem como cerne a responsabilização do pessoal em torno da busca da qualidade, atingindo o recrutamento. Sobre os efeitos da aplicação desse modelo, Dugué (apud TOMASI, 2004) organiza-os em três grandes tipos de modificações: o sistema hierárquico, o de mobilidade e o de reconhecimento.

No sistema hierárquico, a competência é apresentada como o elemento integrador na empresa correspondendo às exigências das formas de organização neotayloristas desenvolvidas sob a influência da automação. As novas funções atribuídas ao trabalhador “[...] modificam o sistema hierárquico no interior da empresa, levando cada trabalhador a se considerar como parte constitutiva de uma corrente que o liga, continuamente, à direção.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 26). Essa ligação direta trabalhador-direção contribui para enfraquecer os coletivos.

Na segunda modificação, sistema de mobilidade, a competência altera as formas de mobilidade interna, as evoluções fazem-se horizontalmente, de maneira transversal às áreas promocionais. São as competências e não mais os conhecimentos técnicos que servem de princípio de organização da trajetória profissional.

Como terceira modificação – no reconhecimento –, a competência aparece como seletividade permanente, ou seja, “[...] no modelo da competência, as evoluções profissionais são individuais e se libertam de procedimentos coletivos: é o domínio particular de uma competência útil à empresa que permite a promoção.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 27).

O reconhecimento ou promoção não ocorrem por classificação coletiva, passam a obedecer a uma lógica permanente, ou seja, “O assalariado, que é apresentado como um sujeito capaz de antecipar um futuro a partir de um presente incerto, tem de estar permanentemente ampliando suas competências, cabendo à empresa a obrigação de organizar o trabalho de maneira que os assalariados possam exercer essas competências.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 27).

O acompanhamento individual do trabalho torna-se sistemático, exigindo nova conduta do trabalhador a fim de demonstrar “[...] regularmente sua competência, já que ela não é nunca adquirida.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 28). Isso ocasiona a necessidade de avaliação permanente do trabalhador em consonância com os processos de formação.

Essa necessidade expande a noção de competência do mundo empresarial para o ambiente social, pois

As relações institucionais entre mundo do trabalho e o aparelho educativo, a organização e o conteúdo das atividades educativas, a avaliação e o reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais, as modalidades de recrutamento e de gestão das carreiras, todo esse conjunto é atingido pelas práticas relativas às competências que permitem, ao mesmo tempo, o estreitamento dos laços entre aparelho de formação e mundo do trabalho e as práticas individualizadas. (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 28).

O mesmo autor afirma que o modelo da qualificação separa o mundo do trabalho do mundo da formação. Nele a escola transmite os saberes profissionais supostamente necessários aos postos de trabalho: a lógica da instituição escolar leva à constituição de saberes teóricos e práticos, distintos do saber-fazer em uso no sistema de trabalho. A lógica da competência, por sua vez, “[...] apoiando-se sobre o postulado de que o saber só existe em ação, acarreta uma integração entre formação e trabalho. É o lugar do trabalho que se torna formador por excelência.” (DUGUÉ apud TOMASI, 2004, p. 29). Assim, com a demanda de formação por competências, o mercado de trabalho interfere diretamente na perspectiva educacional, pois migra gradativamente de um modelo de qualificação (fordista) para a competência (toyotista) (DUGUÉ apud TOMASI, 1999).

É na intervenção direta do Estado na produção das políticas públicas que norteiam o processo educativo que se estabelece a ligação entre escola e trabalho e, por consequência, entre educação e competência. A lógica da competência, por sua vez, postula que o saber só existe em ação, exigindo a integração entre formação e trabalho. O lugar de trabalho assume centralidade, e não mais a escola.

Percebe-se, nessa direção, que as regulamentações concernentes à educação, emanadas do Estado, após a promulgação da LDBEN 9.394/1996, especialmente aquelas que

indicam as diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino, adotam a concepção de competências como nuclear.

2.2 O MUNDO DO TRABALHO E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO

No contexto das políticas educacionais brasileiras formuladas a partir da LDBEN da década de 1990, o conceito de competência assume papel central. Ele aparece como importante categoria nos textos legais que orientam os currículos dos cursos de formação de professores, a partir do critério da eficiência social. O controle sobre o desenvolvimento da profissão dos professores e sobre o seu desempenho na escola passa a ser uma questão relevante nas políticas. Conforme Dias e Lopes (2003), porém, já nas décadas de 1960 e 1970 a formação teria se voltado ao desempenho do professor. Sob a lógica eficientista então dominante, o sucesso do trabalho docente estava associado à possibilidade de ele (o professor) desenvolver certas capacidades que pautassem os resultados esperados.

Os modelos curriculares denominados *Formação do professor baseada em competências (Competency – based teacher education – CBTE)* e *Educação do professor baseada em desempenho (Performance – based teacher education – PBTE)* impactaram a formação de professor em países norte-americanos durante quase duas décadas (1960-1980), firmando seu vínculo entre a sua formação e a lógica das competências. Assim, naquele contexto, as competências do professor correspondiam aos objetivos comportamentais e visavam ao controle da atuação do professor (DIAS; LOPES, 2003, p. 1162).

No processo de reformas dos cursos de formação de professores iniciado na década de 1990, no Brasil, as concepções de currículo por competência aparecem associadas ao desempenho esperado do professor. O Parecer CNE/CP 009/2001 é, sem dúvida, a expressão mais contundente dessa associação. Assim, essa concepção torna-se referência à organização da matriz curricular, tanto como nova tecnologia de estruturação do currículo quanto como preceito orientador dos cursos de formação de professores.

Nos anos de 1970 até final dos anos 1980, a prioridade era, de acordo com Oliveira (2003), Educação e Democracia, perspectiva avalizada pela Lei 5.692, de 1971, quando se inicia um processo de ampliação da estrutura educacional com a tentativa de organização de um sistema nacional de educação. Nesse período, a administração escolar é racional e burocrática, e

o planejamento deve ser elaborado e acompanhado por especialistas; assim, os administradores das escolas eram formados com a perspectiva da Administração Científica do Trabalho.

As manifestações nos anos 1980 defendiam uma educação pública e gratuita em contraposição ao padrão de autoritarismo e de caráter excludente da instituição escolar, que restringia o acesso (número de vagas) e dificultava a permanência da maioria dos escolares, por meio do uso de formas autoritárias de ensino e avaliação (cultura da repetência), impedindo que muitos alunos concluíssem sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2003, p. 73).

As manifestações referidas defendiam, também, a gestão escolar mais democrática, reconhecendo a escola como espaço de política e trabalho, além de preservar a participação dos professores e comunidade na elaboração dos projetos pedagógicos, definição dos calendários e a criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores). O intuito é o reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores, portanto, portadores de direitos. Esse período marcará profundamente o acúmulo de conquistas no quanto à educação das classes trabalhadoras no Brasil (OLIVEIRA, 2003, p. 73). As conquistas alcançadas nesse período, com a Constituição de 1988, resultam em uma nova orientação à educação dos anos 1990.

A educação dos anos 1990 buscou atender às necessidades econômicas, ou seja, possibilitar a formação da força de trabalho para o mercado. Reveste-se então de um caráter profissionalizante, centrado em atualidades tecnológicas, buscando desenvolver um perfil de profissional flexível e adaptável, baseado em modelos curriculares nos quais a noção de competência assume centralidade.

Por esse viés a educação não é entendida como um processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana como sujeito de transformação social. O espaço educacional não é visto como o período no qual o sujeito permanece na escola e esta cumpre um papel específico de oferecer condições de conhecimentos novos, comprometendo-se com a socialização do saber historicamente elaborado. A atenção não está na formação integral do homem, mas volta-se à capacitação direta e exclusiva para o mundo do trabalho. O foco é o trabalho com as competências específicas para a resolução dos problemas que serão enfrentados pelo estudante no contexto da produção.

2.2.1 Noção de competências na formação de professores

A reforma curricular toma como principal referência para a formação humana a noção de competências e tem como intenção produzir profundas alterações na organização pedagógica das escolas. Nesse contexto, também a formação de professores precisaria ser reformada. A preocupação com a formação e preparo dos professores, de modo a adequar suas práticas aos direcionamentos postos pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, diretamente, e, indiretamente, pelos sistemas de avaliação nacional está explícita nas diretrizes oficiais para a formação de professores, que nos propusemos a analisar. (SILVA, 2004, p. 196).

Assim, estão postos os aspectos gerais da reforma curricular que considera a noção de competências como cerne nesse processo. Ela propõe nova concepção de ensino que instaura uma tendência a não priorizar o conhecimento teórico e a mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba usurpando o papel preponderante da formação intelectual e política dos professores. Conforme Dias e Lopes (2003, p. 1158), “O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado.”

Nos documentos da reforma curricular para a formação dos professores no Brasil, foi proposto o currículo por competência como novo paradigma (DIAS; LOPES, 2003, p. 1164), expressando que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade, mais especificamente com as do mercado de trabalho. O desenvolvimento das competências é apregoado com o intuito de trabalhar o conhecimento útil à atividade profissional, direcionando à “[...] capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.” (BRASIL, 2001, p. 39). Os documentos oficiais defendem um currículo por competência como responsável por desenvolver e mobilizar conhecimento contextualizado e prático. Estão imbuídos de discurso que “[...] defende uma educação vocacionada na formação de professores, voltada para o treinamento projetado das ocupações.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1165). Outra questão abordada pelos documentos oficiais é o aspecto da flexibilidade que no currículo pretende considerar os vários percursos.

Essa flexibilidade no currículo por competência visa a atender a uma forma de organização do conhecimento, instituindo formação voltada à modularização do ensino, ao aprender a aprender, demonstrando o caráter individualizante das competências. Ao professor cabe o desenvolvimento de suas competências, as quais, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1166).

Desse modo, quando se organiza um currículo considerando as competências, os conteúdos abordados sempre serão voltados ao desenvolvimento destas, e não mais às disciplinas. Sobre isso, os documentos oficiais, segundo Dias e Lopes (2003, p. 1166), assim expressam:

Refutando a crítica de que estaria negando a importância das disciplinas na formação de professores, as Diretrizes (2001) argumentam que no currículo por competências os saberes disciplinares passam a ser situados no conjunto do conhecimento escolar, mudando, no discurso curricular, o lugar que ocupa a disciplina e o uso que dela é feito, ou a finalidade atribuída. As relações entre competências e disciplinas, contudo, são mais complexas. As competências não possuem conteúdo próprio (JONES; MOORE, 1993), pois os conteúdos por elas mobilizados podem variar conforme o desempenho a ser desenvolvido. As habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas, normalmente articulados entre si segundo as exigências das situações concretas (contextos de aplicação). É possível encontrarmos competências que se associam a disciplinas sem, no entanto, dependerem de um conteúdo disciplinar. É o caso das competências do tipo genéricas, marcadas pela descontextualização e demonstradas por desempenho. As competências também podem relacionar-se com uma ou mais disciplinas ao mesmo tempo.

Ainda sobre as competências está expresso que estas devem entrar em ação diante de uma situação específica e concreta, distanciando-se assim das disciplinas que se apresentam no universo teórico. A questão agora é como desenvolver um ensino no qual a ênfase esteja no conhecimento prático ou que provenha da experiência, pois saber e aprender um conceito teórico é muito diferente de um saber e aprender que se exerce na prática. Essa lógica também implica o repensar a perspectiva metodológica, visto que o objetivo é o desenvolvimento de competências; nesse formato, as estratégias metodológicas possuem suas particularidades, como o desenvolvimento de projetos e a aprendizagem focada em situações-problema, em que os conhecimentos são articulados para o desenvolvimento das competências, o que exige articulação das disciplinas por um lado e superficialidade dos conhecimentos por outro.

No discurso dos documentos, adota-se a perspectiva de secundarização das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem voltados à atuação profissional do professor. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1167).

A avaliação desse processo distingue-se por uma quantificação e individualização em que são avaliadas as competências do trabalho coletivo e as individuais. Sabe-se da dificuldade desse processo avaliativo, mas algumas formas podem ser chamadas de instrumentos, pois constituem “[...] atividades que visam ao desenvolvimento de

desempenho.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1168). Para uma avaliação longitudinal, os documentos oficiais propõem um sistema que articule conhecimentos e desempenhos. Assim, o desempenho passa a ter muita importância à aprendizagem e ao processo avaliativo, e isso está expresso nos documentos oficiais, pois apresentam modelos curriculares baseados na formação por competências ou desempenho. Essas competências estão organizadas em três tipos: “[...] conceituais, procedimentais e atitudinais, correspondendo respectivamente aos objetivos cognitivos, psicomotores e afetivos formulados por Bloom, a partir de verbos que especifiquem desempenhos a serem avaliados de modo mais objetivo.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1169).

Expressam, inclusive, que o professor é o responsável pelo sucesso e desempenho dos alunos e a proposta ainda continua sugerindo um “[...] novo modelo brasileiro de profissionalização, que se pretende mais que um novo processo de formação de professores e, sim, um novo tempo-espaço para a formação, no qual o próprio professor é responsabilizado por sua formação permanente, em serviço.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1169). A formação de professores exige aperfeiçoamento constante do desenvolvimento profissional, e cabe a ele, de forma individual, identificar suas necessidades de formação e deslocar o esforço necessário, seja ele emocional, seja financeiro, pois uma atitude proativa é necessária. Com base em Macedo (2000, p. 15 apud DIAS; LOPES, 2003, p. 1169):

A profissionalização do professor entendida como um processo de constante formação e objetivando atender aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, apresenta correspondência com os aplicados pelos teóricos da eficiência social os quais, no início do século XX, defendiam que o currículo “deveria se dirigir a finalidade mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos.

Dessa forma, o profissional, além de dominar conhecimentos sobre o trabalho que desenvolve, deve saber mobilizá-los, o que o coloca no domínio das competências. Lembra-se de que um processo avaliativo ocorre porque há verificação dessas competências.

No desenvolvimento da chamada cultura da avaliação podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor. A cultura da avaliação não se restringe ao processo de formação inicial; prossegue pela formação continuada, difundida pelo lema aprender a aprender, e ainda, serve como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira. Com todos esses atributos, o discurso dos documentos esforça-se em dissociar o caráter punitivo da avaliação, afirmando que ela será útil ao professor que poderá [...] (DIAS; LOPES, 2003, p. 1170) [...] auto-regular a sua própria aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 33).

Nessa perspectiva, a qualidade do trabalho do professor será acompanhada em todas as atividades desenvolvidas por ele, pois observa-se que o termo desenvolvimento de competências está conjugado à atuação do docente em atividades concretas, experiências profissionais, e o conteúdo passa a ter um espaço relegado ao segundo plano.

[...] pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes conhecimentos em favor do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência. (APPLE, 1995 apud DIAS; LOPES, 2003, p. 1171).

Reconhecendo a singularidade do trabalho do professor, os documentos oficiais defendem uma formação baseada no treinamento, na qual, além dos domínios do conhecimento teórico, esse profissional consiga concretizar o destino prático, ou seja, o verbo fazer toma a sua real proporção nessa concepção por competências.

3 A CENTRALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção tem como finalidade o reconhecimento e análise dos documentos que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, por meio deles, buscar compreender como a noção de competência passa a ser considerada nuclear na organização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. O *corpus* documental compõe-se do Parecer CNE/CP 009/2001 e das resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002.

Inicia-se com a descrição do documento norteador – Parecer 009/2001 – e, na sequência, enfatizam-se os princípios orientadores da reforma nele anunciados. Por fim, apresenta-se o conteúdo das resoluções.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

As DCNFPs da educação básica, homologadas em 2002, indicam e adotam a noção de competência como nuclear na orientação dos cursos de formação de professores. Elas estão em discussão desde 1998. Foi em maio de 2000, no entanto, que o Ministério da Educação (MEC) submeteu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Essa proposta foi formulada por uma equipe composta por funcionários das secretarias de educação fundamental, educação de nível médio e tecnológico e educação superior, sob a coordenação do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário da Educação Média e Tecnológica.

O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, designou para analisar a proposta oriunda do MEC uma comissão Bicameral composta pelos conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Efren Maranhão, Eunice Durham, José de Almeida e Silke Weber, esta última como presidente da comissão, e, como relatora, a conselheira Raquel Figueiredo Alexandri Teixeira. Os membros dessa comissão reuniram-se 21 vezes, entre agosto de 2000 e maio de 2001, sendo a proposta apreciada pelos representantes do CNE: Inês Laranjeira, Célia Carolina e Maria Beatriz Silva. Após as diversas audiências públicas e demais reuniões, discussões e apreciações, antes do encaminhamento ao Senhor Ministro da Educação, Paulo

Renato Costa e Souza², esse documento foi submetido ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

No Parecer CNE CP 009/2001 são apresentadas as bases comuns de formação docente, em forma de diretrizes, pelas quais os currículos dos cursos de formação de professores deveriam ser revisados. Segundo o documento, seu objetivo é fomentar os processos de mudança nas instituições, aprimorar a capacidade acadêmica, atualizar os formatos e currículos na organização pedagógica, evidenciar a docência como base de formação teórico-prática e atualizar tecnologicamente os cursos de formação de docentes (BRASIL, 2001). No documento está destacado que as diretrizes para a formação de professores buscam sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 –, assim como com as recomendações constantes nos parâmetros e referências curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. Também considera as iniciativas da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), que publicou as referências para a Formação de Professores ou Secretaria de Ensino Superior (Sesu), que em 1997 desencadeou um processo de revisão dos cursos de graduação, propiciando ao CNE instituir diretrizes curriculares aos diferentes cursos.

O parecer foi organizado em três partes. Primeiramente, tratou da Reforma da Educação, apresentando-a como necessária para ressignificar o estudo de crianças, jovens e adultos e atualizá-los nos novos modos de produção social, bens, serviços, conhecimentos, tecnologias (BRASIL, 2001). Evidencia, nessa primeira parte, a sintonia com as mudanças tecnológicas e produtivas que não se coadunam com a noção de qualificação, mas com a noção de competências.

O documento oficial enfoca como marco da reforma a Constituição de 1988 e a LDBEN 9.394/1996. Das mudanças educacionais postas em prática, destacam-se a integração da educação infantil e do ensino médio como etapa da educação básica, a ser universalizada; foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam

² Paulo Renato Costa Souza (Porto Alegre, 10 de setembro de 1945) foi fundador do PSDB e Ministro da Educação do Brasil durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002. Antes disso, ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo os de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington DC, Reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Secretário da Educação do Estado de São Paulo. Durante os anos 1970, serviu à Organização Internacional do Trabalho (OIT), como diretor associado do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe e outras agências das Nações Unidas. É economista formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu Mestrado na Universidade do Chile e Doutorado na Unicamp, onde também se tornou professor titular de Economia (Cf. Currículo Lattes).

desenvolver capacidades e constituir competências; importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; fortalecimento da escola como espaço de ensino e aprendizagem e de enriquecimento cultural; flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associadas à avaliação de resultados; exigência de formação em nível superior aos professores de todas as etapas de ensino; inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001). Há um destaque para o argumento de que a partir do contexto atual a educação deve manter uma continuidade articulada desde a educação infantil até o ensino médio, promovendo o desenvolvimento do cidadão ao longo de sua vida, sendo a escola mediadora desse processo.

Outro argumento utilizado para justificar as mudanças propostas, importante à análise posterior, é a necessidade de inovação e uso das tecnologias. Segundo o documento, as inovações tecnológicas exigem dos usuários novos conhecimentos que vão além do conhecimento da escrita e da comunicação oral, o que agiliza o acesso às informações em todas as áreas, seja na vida pessoal, comunitária, seja no trabalho (BRASIL, 2001). Esta última destaca-se pelo domínio do conhecimento técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão de obra. Esse fato altera as dinâmicas sociais, econômicas e políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, ou seja, exige-se a formação continuada (BRASIL, 2001).

Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitando sua diversidade pessoal, social e cultural (BRASIL, 2001). Recai sobre a escola a incumbência de desenvolver no cidadão, em vários aspectos, as competências necessárias aos requerimentos do processo produtivo. Assim, o professor deve passar por um novo processo de formação que atenda a essas novas exigências.

Especificamente sobre os alunos, o documento afirma que é necessário valorizar o domínio do conhecimento, cultura, trabalho, desenvolver autonomia, curiosidade investigativa, pesquisa, autoconfiança e capacidade para resolver problemas, sempre se reportando à aplicabilidade dessas competências no mundo do trabalho; assim como respeitar as diferenças, divergências e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo. Além disso, ressalta a leitura crítica de diferentes tipos de texto, utilização de diferentes recursos tecnológicos, expressão e comunicação em várias linguagens, opinião, poder para enfrentar desafios, criação, autonomia, solidariedade, cooperação, sabedoria para conviver com a diversidade (BRASIL, 2001).

O docente é considerado o tema central dessa nova etapa, pois é preciso mudança no âmago das instituições formadoras; exige-se dele um entendimento do funcionamento das instituições, conhecimento dos conteúdos necessários que atendam a essa nova demanda. Há necessidade de revisão profunda de aspectos essenciais à formação de professores, como organização institucional, definição e estruturação dos conteúdos para que eles respondam às necessidades da atuação, processos formativos que envolvam aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, vinculação entre as escolas de formação e sistemas de ensino, de modo a garantir a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001).

No cenário desenhado pelo parecer, é incumbência do professor zelar pela aprendizagem do aluno, organizar proposta pedagógica, cumprir o plano de trabalho, organizar as recuperações, articular as atividades da escola, família e comunidade. É responsabilidade dele o sucesso na aprendizagem do aluno. A valorização da formação do professor é vista como necessária para construir com os futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática. Nesse sentido, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2001), ou seja, do mesmo modo como são os currículos da educação básica, a formação de professores deve ser orientada pela noção de competência.

De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, “[...] a formação de professores pode ocorrer em nível superior, como Licenciatura, em curso normal ou em instituições que possuam o curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2001, p. 14). Assim, tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a 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 (BRASIL, 2001). A revisão do processo de formação de professores deve abordar o campo institucional e o campo curricular. A flexibilização dos percursos curriculares e do lócus de formação é incentivada (BRASIL, 2001).

Segundo o documento, os professores que atuam de 1ª a 4ª série e professores que atuam a partir da 5ª série devem ter em sua formação uma proposta de base integrada (BRASIL, 2001). Há necessidade de integrar os vários espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Na diversificação dos espaços educacionais, têm-se a

televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social (BRASIL, 2001). Se existem tantas exigências de adequação das escolas, é necessário que as instituições formadoras primem pelas novas dinâmicas culturais e satisfaçam às demandas sociais apresentadas à educação escolar (BRASIL, 2001, p. 18). O uso das novas tecnologias e a flexibilização dos currículos aparecem aproximando a formação dos professores dos cursos oferecidos na modalidade a distância.

O mesmo parecer (BRASIL, 2001) afirma que ninguém consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos sem compreender com razoável profundidade e necessária adequação à situação escolar os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de atuação didática, os contextos e as temáticas transversais do currículo escolar. Nessa direção, aponta que os cursos de formação devem identificar os obstáculos epistemológicos e didáticos em relação aos conteúdos com o mundo real e sua aplicabilidade.

Outra questão abordada é a fragmentação no trabalho com os conteúdos; por isso, os aspectos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade são postos no sentido de redimensionar o enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores, situando os saberes no conjunto do conhecimento escolar. O entendimento é de que os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e guardam, portanto, correlações entre si (BRASIL, 2001). A superação da fragmentação do saber disciplinar é vislumbrada pelo domínio e aplicação das competências (BRASIL, 2001).

O documento ressalta ainda que o processo educativo é resultado de tempo, dedicação, e suas propostas também passam por um processo de análise e reflexão. Assim, é necessário que a nova proposta de formação atenda à reforma educacional no Brasil e reflita sobre os problemas detectados (como é o caso da formação de professores), apresentando princípios para uma política de formação que organize uma nova estrutura desses cursos, que venha ao encontro das diretrizes propostas.

Na segunda parte, o Parecer CNE/CP 009/2001 trata dos princípios orientadores para uma reforma dos cursos de formação de professores, abordando especificamente pontos que devem ser atendidos na nova reforma curricular. Para atender às novas exigências, segundo o documento, é necessário perceber que a constituição do professor por si, ou considerando somente sua experiência não é mais suficiente. É preciso que ele perceba e saiba diferenciar a concepção de ensino tradicional. E, por formação, entende-se a preparação voltada ao

atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica, nem apenas acadêmica (BRASIL, 2001).

Esse novo docente deve desenvolver competências sobre o seu trabalho e mobilizá-las e transformá-las em prática. A atuação do docente, nessa acepção, exige domínio dos conhecimentos específicos e compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, identificação e resolução, autonomia nas decisões, responsabilidade e autoanálise de atuação. Dessa forma, a construção de competências deve partir dos cursos de formação de professores, pois, para trabalhar com essa concepção, o professor deve passar por esse processo para ter a aquisição das competências mediante ação teórico-prática, ou ainda, a sistematização teórica articulada com o fazer e todo o fazer articulado com a reflexão (BRASIL, 2001). Na formação de professores e no processo produtivo:

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, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 30).

Embora o parecer afirme que a partir das competências a articulação entre teoria e prática seria facilitada, é preciso lembrar que essa perspectiva reafirma e valoriza a prática em situação e, portanto, distancia-se da teoria.

O documento destaca alguns princípios, como os pilares do entendimento e desenvolvimento desse processo de ensino-aprendizagem, a partir da noção de competências, que são concepção de competência, simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo, concepção de avaliação e o papel da pesquisa. Esses são os aspectos que todo curso de formação de professores deve abordar e trabalhar para que os docentes que vivenciarem esse processo sejam facilitadores dessa concepção em sala de aula, comunidade e vida social. Também nessa parte, são abordadas as competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica, como o conhecimento para o desenvolvimento profissional, organização institucional da formação de professores e avaliação da formação de professores para a educação básica.

A terceira parte do Parecer CNE/CP 009/2001 refere-se às diretrizes para a organização da matriz curricular que atenda a essa nova concepção de formação de professores. O documento inverte a lógica tradicional de disciplinas obrigatórias e cargas

horárias para a referência inicial do conjunto das competências que se deseja que o professor constitua (BRASIL, 2001, p. 51). É a partir das competências que serão definidos os conteúdos, o tempo necessário para atingir o objetivo da transposição didática, qual seja, transformação dos conteúdos selecionados em objetos de ensino.

Nessa parte do documento, indicam-se os critérios de organização da matriz curricular coerente à noção de competência. Esses critérios expressam-se em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores (BRASIL, 2001). Na sequência, apresentam-se os eixos norteadores do desenho da matriz curricular de um curso de formação de professores:

Eixo 1 - articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, expressa que as disciplinas serão consideradas como recurso que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagem variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. (BRASIL, 2001, p. 52).

Conforme o fragmento, o curso será direcionado para formar o docente e desenvolver todas as competências que agora o parecer preconiza:

Eixo 2 - articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, declara que a formação dos professores deve ser coletiva e através de ações compartilhadas a partir da construção do projeto pedagógico da escola, assim como exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual com base na ética profissional. (BRASIL, 2001, p. 53).

Pressupõe que a construção dos projetos dos cursos de formação de professores aconteça como um processo coletivo. Para isso, é importante a promoção constante de atividades coletivas ao desenvolvimento de competências tecnológicas que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e no ambiente educacional. Também, a iniciativa dos alunos deve ser favorecida na organização de eventos, como grupos de estudo, seminários longitudinais e interdisciplinares, exposições, atividades culturais, exposição das experiências individuais e similares.

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso. (BRASIL, 2001, p. 53).

No terceiro eixo a preocupação é possibilitar o domínio de conhecimentos interdisciplinares a esse novo docente, visto que as competências a ser desenvolvidas exigem conhecimentos básicos em Psicologia, Biologia e outras áreas básicas do conhecimento humano.

Eixo 3 - articulador entre disciplina e interdisciplinaridade, alega que a formação dos docentes demanda de estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relação sem cujo domínio torna-se impossível construir competências profissionais. Assim esse domínio deve atender os objetos de conhecimento, assim como os aspectos psicológicos, sociais e culturais daquele aspecto em questão. No entanto, a atuação do professor não é a de um físico, biólogo ou psicólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para a sua intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 2001, p. 54).

O parecer propõe uma inversão: o professor mobiliza os conhecimentos de várias disciplinas e coloca-os em favor da sua atuação profissional; as disciplinas não serão justapostas, mas sim articuladas, de forma que o novo docente perceba a contribuição desses conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. “Então nos cursos de formação é necessário que seja contemplada a realização de projetos, como estratégia didática, pois estes privilegiam a resolução de situações contextualizadas para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.” (BRASIL, 2001, p. 55).

Se na terceira parte o parecer considera a interdisciplinaridade, no eixo 4 aborda sobre a formação em dois pontos:

Eixo 4 - que articula a formação comum e a formação específica, afirma que um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores é a constituição de competências básicas atendendo a cada etapa da escolaridade. Assim, deve-se constituir de forma integrada mantendo o princípio de que deve ter como referência a atuação profissional e considerar as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar. (BRASIL, 2001, p. 55).

Essas especificidades definirão cada etapa do curso de formação, ou seja, o conhecimento sistematizado deve atender aos aspectos centrais da aprendizagem e de sua prática, planejar uma perspectiva interdisciplinar que venha ao encontro de todas as modalidades existentes na educação, como a Educação para Jovens e Adultos.

Outro ponto contemplado no parecer é o desenvolvimento constante do pensar do docente em relação a que todos os conhecimentos precisam ser transformados em objetos de ensino.

Eixo 5 - articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa considera que, para superar a suposta oposição nos aspectos do conteúdo e da pedagogia, os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem aos seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. (BRASIL, 2001, p. 56).

Para a atuação integrada a que se propõe a concepção de ensino por competência, entende-se que esta não é somente responsabilidade do pedagogo (conhecimentos práticos e pedagógicos) e os conhecimentos específicos não são de responsabilidade exclusiva dos especialistas, mas há sim conhecimentos cruzados entre ambos.

O último eixo aproxima-se das questões teóricas e práticas e expressa:

Eixo 6 - articulador das dimensões teóricas e práticas, está incorporado nestas diretrizes e tem como princípio metodológico geral de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. (BRASIL, 2001, p. 56).

O parecer menciona que esse é um princípio operacional que não tem rigidez de atuação, ou seja, pode-se iniciar tanto pela teoria quanto pela prática. Dessa forma, o professor, além de saber, deve saber-fazer e compreender o que faz. Assim, durante todo o processo de formação do novo docente, incumbe-se o curso a propiciar atividades práticas, e o estágio deve ser desenvolvido ao longo de todo o curso.

A prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. (BRASIL, 2001, p. 57).

No planejamento dos cursos de formação de professores, é necessária a previsão de situações didáticas nas quais eles coloquem em prática os conhecimentos que adquiriram. Na perspectiva das competências, o currículo precisa conter a dimensão prática dos componentes curriculares; logo, deve atender à perspectiva de aplicação no mundo social e didático.

Outro aspecto da prática é chamado de coordenação da dimensão prática, ou seja, tem como finalidade maior promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. (BRASIL, 2001, p. 57).

Já os estágios curriculares do curso de formação devem ocorrer durante todo o curso, propiciando diferentes abordagens de atuação e ser acompanhados preferencialmente por professor experiente e que tenha postura de auxílio e responsabilidade, considerando as diferentes etapas de educação.

As orientações versam que tanto os cursos já existentes quanto os novos devem seguir as orientações de organização da matriz curricular, atendendo aos eixos norteadores, pois cada um visa a compor uma competência necessária ao professor. Todos os cursos de formação de professores necessitam ser reorganizados segundo os conteúdos definidos a partir das competências e, com base nestas, os objetivos didáticos e de ensino. Percebe-se que de acordo com as orientações do parecer toda a matriz curricular e a prática desenvolvida nos cursos de formação precisam se nortear pela construção das competências. Desse modo, o Parecer CNE/CP 009/2001 institui no discurso e legaliza pela norma a formação de professores pela noção de competência.

3.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA REFORMA

Para que haja um entendimento aprimorado de como funcionaria um curso de formação de professores considerando a reforma curricular, é necessário retomar a segunda parte do Parecer CNE/CP 009/2001, que aborda de forma minuciosa os Princípios orientadores para uma reforma da formação de professores, quais sejam: concepção de competência, simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo, concepção de avaliação, concepção de pesquisa.

Conforme discussão pretérita, o centro desse processo de reforma está fixado essencialmente na concepção de competência, primeiro princípio, que é nuclear na orientação do curso de formação de professores, pois acredita-se não ser suficiente que determinado profissional domine os conhecimentos de seu trabalho, mas é essencial que saiba movimentar os conhecimentos e transformá-los em ação. A atuação do docente que tem por concepção as competências demanda do profissional o domínio de conhecimentos específicos que regem a

ação/profissão, as quais devem entender as questões pertinentes ao seu trabalho, identificá-las e resolvê-las com autonomia e responsabilidade pelas opções feitas, realizando assim a autoanálise de atuação e o contexto que a circunda, buscando interação eficaz com sua classe e comunidade. As competências tratam sempre de alguma forma de atuação/situação, assim não podem ser aprendidas somente no plano teórico, nem apenas no plano prático.

A aprendizagem por competência permite a articulação de teoria e prática e supera a dicotomia entre elas, definindo-se como a 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 atender às diferentes solicitações das situações de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 30).

Pode-se dizer que são formas de mobilizar vários recursos em todas as situações vivenciadas pelo indivíduo, sejam pessoais, sejam profissionais, mas a intenção é sempre o ambiente profissional, segundo o parecer.

Na sequência, o Parecer CNE/CP 009/2001 aponta a simetria invertida como segundo princípio; busca preparar o professor a partir do local onde ele vai atuar, porém em uma condição invertida – antes de ser professor –, este deve vivenciar a experiência de ser aluno na concepção de ensino por competência. O conceito de simetria invertida, segundo a proposta, auxilia “[...] 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.” (BRASIL, 2001, p. 30).

Outro princípio que o parecer preconiza é a concepção de aprendizagem que vai além da descrição de conceitos, pois crê que os indivíduos constroem seus conhecimentos mediante a interação com a realidade e com outros indivíduos, contribuindo com suas capacidades. Para o desenvolvimento da aprendizagem de cada indivíduo, é necessário considerar sua fase de desenvolvimento, interação e acesso, realidade social, econômica e particularmente sua relação com a escola e os estudos. A construção das competências acontece a partir da convivência humana e da interação, valorização de sua cultura por determinadas competências, e estas não estão separadas do conhecimento, pois “[...] não há real construção de conhecimento sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.” (BRASIL, 2001, p. 32).

Na sequência, o princípio da concepção de conteúdo tem papel primordial, visto que é na aprendizagem de conteúdos que acontece a construção e o desenvolvimento de competências exigidas no exercício profissional.

No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal –, na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na sua atuação profissional e devem estar consagradas no projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2001, p. 33).

Quando o parecer coloca a concepção de conteúdos, não se limita a conteúdos científicos; aborda também as atitudes e valores do indivíduo e suas habilidades, tudo direcionado ao futuro ambiente de trabalho.

O quinto princípio é o da concepção de avaliação apontada no Parecer CNE/CP 009/2001; possibilita diagnosticar lacunas, aferir resultados considerando sempre as competências a ser desenvolvidas. A avaliação tem como meta principal analisar a aprendizagem, favorecer o percurso, regular as ações no processo de formação e propiciar a certificação da formação docente. A proposta é que o aluno consiga identificar suas dificuldades por meio do acesso aos critérios de avaliação, pois assim ele saberá exatamente o que será avaliado, quais critérios serão utilizados, instrumentos que subsidiarão o processo de avaliação, criando condições para realizar a autoavaliação. Em qualquer circunstância, o que se pretende avaliar não é somente o conhecimento adquirido, “[...] mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto.” (BRASIL, 2001, p. 34).

A questão da avaliação no parecer é conseguir desenvolver as competências pertinentes a cada posto de trabalho, pois a todo instante nas atividades propostas, como nos projetos, pesquisas, busca-se sempre o envolvimento com realidades que serão enfrentadas no ambiente do trabalho, as atividades escolares serão todas voltadas à preparação simulada do contexto do trabalho.

Como último princípio tem-se a concepção de pesquisa; no parecer indica que deve ser uma atitude cotidiana de busca da compreensão dos meios de desenvolvimento e aprendizagem, solução de problemas que possam surgir na realidade profissional, pois “[...] o foco principal da pesquisa nesta concepção é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares.” (BRASIL, 2001, p. 35). Isso significa que todas estão voltadas ao universo do trabalho – conteúdos, valores e atitudes para o trabalho e o desenvolvimento das habilidades pertinentes a cada profissão, no caso a docência.

O Parecer CNE/CP 009/2001 expõe a organização que os cursos de formação devem ter e as competências que estes devem almejar no processo de formação; para isso, devem ter como base a proposta pedagógica – currículo e avaliação, considerando a organização institucional e a gestão escolar (BRASIL, 2001). Nenhum professor “[...] promove a aprendizagem de conteúdo que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.” (BRASIL, 2001, p. 37). A LDBEN assegura nas diretrizes/parâmetros/referências curriculares nacionais as condições mínimas para qualificar o professor para lecionar na educação infantil ou ensino médio. É obrigação que todos os cursos de formação de professores garantam que os docentes em formação dominem as competências/conhecimentos. Assim, elas devem ser contempladas e contextualizadas pelas competências específicas de cada etapa e área do conhecimento (BRASIL, 2001).

Tais princípios, orientadores da reforma, assumem neste estudo a função de elementos de análise na pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos selecionados para a investigação.

3.3 NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.3.1 Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002

A Resolução CNE/CP 01 de 2002 aborda explicitamente a questão da instituição das DCNFPs da educação básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, e atende às recomendações expressas, os princípios, fundamentos e procedimentos determinados pelo Parecer CNE/CP 009/2001.

Considerando a organização curricular, a instituição obriga-se a observar, de acordo com o artigo 2º, algumas formas de orientação que são pertinentes à formação do docente: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de

apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002). Percebe-se, nas orientações curriculares, certa ênfase nas questões que envolvem a prática, como elaboração de projetos, manuseio das tecnologias, uso de materiais diversificados, entre outras.

Em estudos já realizados (SCHNEIDER & DURLI, 2006), sobre o princípio da reforma que revela a coerência entre a formação oferecida e a atuação praticada pelo futuro professor considerando o que identificamos neste estudo como elementos de análise, que são: simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo, concepção de avaliação e concepção pesquisa, revela-nos que após as reflexões realizadas pelas autoras e ainda sob uma análise pormenorizada, “permitiu identificar um conjunto de elementos não só pedagógicos, mas também políticos que contribuíram para, de um lado, justificar a necessidade da reforma curricular dos cursos de formação docente e, de outro, delinear o seu caminho” (SCHNEIDER & DURLI, 2006, p. 222). Tal estudo ainda afirma, “a tendência a um discurso que prioriza a formação prático-utilitária do professor da Educação Básica”, emanado dos documentos oficiais.

Assim seguindo a análise da Resolução CNE/CP 01/2002, o artigo 3º aborda que a formação dos professores, independentemente da modalidade da educação, precisa considerar os princípios norteadores que prestigiem a competência, como concepção nuclear na orientação do curso; coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a pesquisa, com foco no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação quanto compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2). Ao referir-se à competência como concepção nuclear, considera-se necessário observar:

[...] a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Esses são os princípios pelos quais o Ministério Educação julga que se efetivaria em um currículo a perspectiva da formação por competências. São, portanto, indicadores importantes que se devem observar na análise dos projetos investigados, uma vez que busca-

se especificamente investigar se houve a incorporação da noção de competência em currículos dos cursos de Pedagogia do Estado de Santa Catarina após a homologação das DCNFP. Ainda no que se refere ao currículo, considera-se fundamental, segundo o artigo 4º, que se prime, no desenvolvimento e abrangência dos cursos:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002, p. 2).

O artigo 5º preconiza o que o curso deve concretizar por meio do projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da Educação Básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (BRASIL, 2002, p. 2).

Nesse artigo ressalta-se ainda como princípio de aprendizagem, a concepção da ação-reflexão-ação, priorizada pela resolução de problemas, como a estratégia didática mais adequada ao desenvolvimento das competências pretendidas.

Após a abordagem do projeto político-pedagógico, a referida resolução trata, em linhas gerais, sobre a organização institucional para a formação dos professores a qual deve estar a serviço do desenvolvimento de competências.

Em relação ao processo de avaliação, embora essa questão já tenha sido citada, orienta-se que os cursos de licenciatura devem subsidiar e contemplar todos os requisitos das competências profissionais, o que compreende uma referência a todas as formas de avaliação dos cursos.

Quanto à afirmação da prática como centralidade na perspectiva das competências, o artigo 13 define que “[...] em tempo e espaço específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.” (BRASIL, 2002, p. 6). O tempo curricular destinado às

questões práticas é ampliado consideravelmente em relação ao que até então estava posto para os cursos de licenciatura.

Outro preceito na formação de professores expresso nessa resolução é o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica; respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio (BRASIL, 2002).

Já a Resolução CNE/CP 02 de 2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior; fica assim determinada a integralização de, no mínimo, 2.800 horas nas quais a articulação teoria e prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, p. 1).

Também é previsto o aproveitamento de até 200 horas de estágio supervisionado para quem já exerce a atividade docente, e a previsão de duração dos cursos de licenciatura é de 200 dias letivos/ano ou três anos letivos; ou seja, ao se aproveitar o tempo da atuação profissional para aliviar a carga horária do estágio supervisionado, mais uma vez o relevo da prática e do conhecimento tácito se revela.

Essas são as orientações quanto ao planejamento, criação, organização, acompanhamento e avaliação para os cursos de formação de professores que devem considerar a concepção de competências em seus projetos pedagógicos, pois somente assim reverenciar-se-á a ideologia posta nesses documentos. Essa ideologia prioriza uma formação prático-utilitária que atenda as solicitações dos pressupostos mercantilistas adequando a educação ao desenvolvimento capitalista através do currículo de formação do professor da Educação Básica. Emana dos documentos oficiais que a atuação do docente deve e “ é preciso que os professores estejam preparados para ensinar nos parâmetros dos novos modos de acumulação do capital” (SCHNEIDER & DURLI, 2006, p.223).

3.3.2 Noção de competência nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia

Em 2003, o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral com conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica a fim de definirem as Diretrizes Curriculares Nacionais ao curso de Pedagogia. Após a formação dessa comissão, os conselheiros realizaram uma triagem para conhecer as contribuições já estabelecidas. Após essa revisão, em dezembro de 2003, promoveram uma audiência pública. Nesse processo, verificou-se a diversidade de posicionamentos existentes no contexto nacional em relação aos princípios norteadores, titulação oferecida e organização do curso.

Em 2004 a Comissão Bicameral teve sua composição renovada e passou a trabalhar em uma proposição de diretrizes, encaminhando-as à apreciação da comunidade, em 2005; a partir dessa ação, recebeu sugestões e críticas. Segundo a comissão, os documentos oficiais que nortearam esse trabalho foram: a Constituição da República Federativa do Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, artigo 3º, inciso VIII, 9º, 1, 3, 43, 61, 62, 64, 65 e 67; o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001, em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, objetivos, metas da formação profissional inicial para docentes da educação básica); o Parecer CNE/CP 009/2001, que estabelece as DCNFPs da educação básica, nível superior, curso de graduação plena; o Parecer CNE/CP 27/2001, que reformula a redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CP 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, o qual estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as DCNFPs da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP 02/2002, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura.

Com base nesses dispositivos de orientação, deflagrou-se um processo de participação da sociedade civil cujas contribuições ajudaram na apresentação de uma proposta final.

No Parecer CNE/CP 05/2005, documento orientador das diretrizes, há um breve histórico do curso de Pedagogia; a principal preocupação das DCNs está nos “[...] processos de ensinar e aprender, além do de gerir escolas [...]” (BRASIL, 2005, p. 4), sempre considerando a realidade vigente, ou seja, um profissional da educação que articule teoria e prática em sala de aula. Como os cursos de Pedagogia em 1990 constituíam-se no local de formação dos docentes educadores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do

ensino fundamental, assim, fica este sendo o requisito básico do curso em atenção às necessidades da educação básica no país.

[...] que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. (BRASIL, 2005, p. 5).

O citado parecer trabalha de forma detalhada as finalidades do curso de Pedagogia, pois este irá cingir a docência, os conhecimentos de gestão, avaliação de sistemas e instituições de ensino; igualmente serão abordadas as questões que envolvem a elaboração, planejamento, execução e acompanhamento de programas nas atividades educativas, carga horária das atividades, núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores e estágio curricular e implantação das diretrizes curriculares.

A organização do curso deverá considerar os princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, bem como os artigos e incisos expressos oficialmente.

Entretanto, os princípios de formação para o graduando em Pedagogia iniciam-se pelo ato docente que se incumbe de observar, acompanhar e avaliar as repercussões na aprendizagem, ter na pesquisa um dos princípios orientadores e na gestão de processos educativos, uma participação e formação efetiva. “Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências da educação continuada.” (BRASIL, 2005, p. 7). Logo, o objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia é a formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar.

O mesmo parecer delimita o perfil do licenciado em Pedagogia que, por definição, “[...] deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulam ao longo do curso.” (BRASIL, 2005, p. 8).

Após o Parecer CNE/CP 5/2005 ser submetido e aprovado em dezembro de 2005 pelo Ministério da Educação, o Ministro em exercício restituiu o processo para reexame, no qual o artigo 14 sofrerá uma ementa retificadora: “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.” (BRASIL, 2005, p.24). Já no reexame do Parecer CNE/CP 05/2005, que aconteceu em 21 de fevereiro de 2006, que delimita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o artigo 14 fica assim expresso:

A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais de educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9.394/94. [...] § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo Único do art. 67 da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2005, p. 24).

Dessa forma, a formação de profissionais da educação está prevista para acontecer por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia e pelos cursos de pós-graduação estruturados para esse fim. A previsão da pós-graduação surge em resposta à formação dos especialistas, finalidade histórica do curso de Pedagogia.

Contudo, em meados de maio de 2006, a Resolução CNE/CP 01/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O documento define os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, forma de organização curricular e objetivos do curso. Estabelece que as DCNPs se aplicam à formação inicial ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Prevê que a formação compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construindo relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento, no âmbito do diálogo de diferentes visões de mundo.

Estabelece ainda que o curso de Pedagogia, mediante estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; a aplicação ao campo da educação, de contribuições; de conhecimentos como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural.

Diferentemente do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da Educação, as Diretrizes de Pedagogia não mencionam o termo competência ou mesmo noção de competência. A respeito do que será trabalhado no curso e com o que o egresso vai trabalhar no campo de atuação, institui-se:

[...] um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006a, p. 5).

Estudos já realizados (DURLI, 2007) demonstram que a correlação de forças presentes no processo de elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia, marcada especialmente pela participação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em razão da visão crítica da perspectiva de formação por competências, forçou a retirada do termo das DCNPs.

4 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Nesta seção desenvolve-se um estudo documental tomando-se como *corpus* de análise os projetos pedagógicos de três cursos de Pedagogia ofertados em instituições universitárias catarinenses. O objetivo foi investigar elementos indicativos “se” e “como” a noção de competência expressa nas DCNFPs (Parecer CNE/CP 009/2001, resoluções CNE/CP 01 e 02/2002) foi incorporada a esses projetos.

4.1 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA DE INVESTIGAÇÃO E ELEMENTOS DE ANÁLISE

A princípio, delimitou-se a amostra de investigação com todas as instituições do estado de Santa Catarina, nas quais foram ofertados cursos de formação de professores. Contudo, a extensão geográfica do estado e o número de cursos existentes constituíram dificuldades no período de recolha dos projetos. Assim, direcionou-se a pesquisa aos projetos dos cursos de Pedagogia aos quais se conseguiu ter acesso. A composição da amostra dispôs de projetos de três instituições universitárias: duas privadas e uma pública. Para a obtenção desses projetos, realizou-se contato prévio, a princípio, por meio de correspondência no modelo ofício. Quando não houve resposta, contactou-se por telefone, meio eletrônico e contatos particulares.

As dificuldades encontradas para o acesso aos projetos prejudicaram o critério da representatividade, pois não foi possível amostrar um número maior de cursos. Diante de tais entraves, a amostra da investigação limitou-se ao que foi possível coletar, e não ao que havia sido definido como critério inicial do projeto.

Para resguardar a identidade das instituições investigadas, estas foram nominadas com a seguinte nomenclatura: Universidade I, Universidade II e Universidade III. Optou-se por essa identificação considerando as determinações do código de conduta de pesquisa emanado do Comitê Científico da Unoesc, o qual é claro sobre a questão da necessidade de preservar a identidade dos participantes de projetos de pesquisa.

Instituições	Características
Universidade I	Universidade privada que atua na região Oeste do estado de Santa Catarina, desde 1980.
Universidade II	Universidade pública, que atua na região Leste do estado de Santa Catarina, desde 1960.
Universidade III	Universidade privada, que atua na região Oeste do estado de Santa Catarina, desde 1960.

Quadro 1: Instituições que compõem a amostra de investigação

Considerando que no estado de Santa Catarina há 18 universidades, entre estas, somente três são públicas; a amostra pode ser considerada significativa tanto para as públicas quanto para as particulares.

O desenvolvimento dos estudos teóricos e documentais apontou que os princípios norteadores da organização curricular propostos no Parecer CNP/CP 009/2001 como imprescindíveis a uma proposta de formação fundada na noção de competências poderiam constituir, também, elementos de análise. A partir desse pressuposto, foram tomados seis princípios norteadores expressos nas DCNFPs como elementos de análise na investigação, quais sejam: noção de competência, simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo, concepção de avaliação e concepção de pesquisa.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciou-se o estudo dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das três instituições observando as partes que os constituem e a forma de organização comparativamente. Esperava-se encontrar, já na organização dos projetos, indícios que pudessem orientar a caminhada. Para tanto foi elaborado um quadro comparativo apresentado na sequência.

Descritores	Constituição dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia		
	Universidade I	Universidade II	Universidade III
Apresentação da instituição	Nada consta	Consta	Nada consta
Apresentação do curso	– Identificação: apresentação do curso (missão, finalidades, perfil do licenciado, pressupostos norteadores, embasamento legal).	– Contextualização, necessidades e perspectivas, concepções filosóficas, teórico-metodológicas, perfil do egresso, formas de acesso.	– Identificação do projeto: histórico, nome do curso, modalidade, número de vagas, local, regime e turno de oferta, formas de ingresso, título conferido.
Justificativa	– Justificativa e necessidade social: justificativa da	– Justificativa da reformulação do curso e da	– Justificativa da reformulação do curso,

	reformulação do curso.	formação de professores comprometidos com a escola pública, democrática e de qualidade.	promoção da integração curricular entre os cursos de licenciaturas.
Foco da formação	– Organizado para atender à formação em: docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas no ensino médio e educação profissional; gestão educacional.	Organizado para atender à formação em: docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo os fundamentos da educação; coordenação Pedagógica; produção de conhecimento.	Três grandes dimensões de conhecimentos: conhecimentos básicos de formação para a docência e gestão na educação básica; conhecimentos específicos da área na qual o profissional atuará; parte flexível do currículo.
Objetivos	Objetivo Geral : Formar professores para exercer funções de magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.	Objetivo do curso: o curso de Pedagogia da Universidade II, sob forma de licenciatura plena, formará pedagogos para atuar no Magistério do 1º grau – séries iniciais, Magistério de 2º grau, educação pré-escolar, educação especial, orientação educacional e supervisão escolar.	Objetivo geral: formar profissionais em nível de graduação na modalidade de licenciatura, para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na coordenação pedagógica, gestão escolar, disciplinas pedagógicas de nível médio, projetos educacionais, docência e gestão em instituições de ensino.
Perfil do egresso	O licenciado em Pedagogia deverá atuar com ética e compromisso na construção da sociedade justa, equânime e igualitária; compreender e educar crianças de zero a cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos; trabalhar em espaços escolares ou não escolares.	O professor atuará considerando as condições históricas, campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, as relações da sociedade e educação, tendo como compromisso a escola pública de qualidade.	Do pedagogo são requeridos conhecimentos e habilidades gerais de saber pensar, saber escutar, aprender a aprender, lidar com a alteridade e com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza.
Organização curricular	– Constam informações gerais referentes à: inclusão de novas disciplinas; ao regime de duração do curso; ao número de vagas, turno e turmas; às formas de ingresso; distribuição e operacionalização das disciplinas; ao complemento de estudos para egressos de Pedagogia. – Organização do currículo:	Possui três eixos: educação e infância; organização dos processos educativos; pesquisa.	Possui três blocos: conhecimentos básicos; conhecimentos específicos; conhecimentos de aprofundamento e diversificação de estudos.

	Prática educativa – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; Núcleo de estudos integradores; Estágio Curricular Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso.		
Processo de avaliação do desempenho do estudante	Sistemática processual, progressiva e cumulativa	Caráter qualitativo, formativo e processual	A avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, retroalimentando esse processo.
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC	TCC	Nada consta.
Turno/ regime de oferecimento	Noturno/anual	Matutino/anual	Diurno e noturno (de acordo com as necessidades)
Carga horária total	3.210 horas	3.780 horas	3.225 horas
Carga horária de estágio	300 horas	216 horas	510 horas

Quadro 2: Organização dos projetos pedagógicos dos cursos investigados

As informações do Quadro 2 demonstram que a organização dos projetos difere um pouco na estrutura, nos conteúdos e na disposição dos itens. Questões mais pontuais, como a carga horária e as atividades teórico-práticas (estágio), também apresentam diferenças.

O curso de Pedagogia da Universidade I tem como prioridade atender às atribuições definidas nas diretrizes curriculares nas quais fica expresso que é este curso o responsável pela formação do profissional que irá trabalhar com educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, gestão escolar, espaços educativos diversos, em que “[...] o profissional licenciado em Pedagogia é figura central e indispensável na Educação Básica, especialmente nos primeiros anos de escolaridade das crianças e adolescentes brasileiros.” (UNIVERSIDADE I, 2006, p. 10). Ainda nesse documento fica expresso que a instituição não pode se abster da oferta do curso, pois está em pauta o desenvolvimento da sociedade, seja em uma visão particularizada, seja global; de qualquer forma, necessita de professores qualificados que subsidiem a formação de cidadãos capazes de promover tal desenvolvimento.

Toda sociedade que se quer desenvolvida e soberana deve investir em educação, e toda universidade que deseje contribuir com essa sociedade buscará incentivar a manutenção de cursos capazes de promover a concretização desses objetivos. Entre tantos, a Pedagogia se coloca como primeiro e o mais importante investimento da Educação Superior e da universidade. (UNIVERSIDADE I, 2006, p. 10).

O curso de Pedagogia dessa instituição foi reformulado e, no texto do projeto, o objetivo dessa revisão é atender às demandas das diretrizes curriculares. Dessa forma,

concretizou-se a reformulação dentro do prazo legal proposto na Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006.

Percebe-se que no processo de reformulação a instituição buscou atender às propostas das diretrizes e, pelo que foi possível identificar na leitura, aceitou-as sem muito questionamento. A ausência de indícios da análise mais crítica do processo e dos objetivos da reformulação do projeto causou certo estranhamento; esperava-se uma atitude mais reflexiva no momento em que a formação dos profissionais que atuarão na educação básica passa por processos de reformulação. A análise indicou que não houve preocupação no sentido de promover ou fomentar discussões e análises para compreender em que medida a reforma proposta pelas DCNFPs representava mudanças na formação, em que grau elas estavam postas e qual direção teórico-prática indicavam. Parece que as mudanças efetivadas tomaram como pressuposto o seguinte: é preciso ajustar o projeto para atender às DCNFPs? Então, ajuste-se!

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade II, houve mobilização dos professores que mantiveram encontros regulares durante um ano, promovendo processo coletivo de discussão, no qual foram considerados os documentos oficiais e o compromisso do curso de Pedagogia com a escola pública de qualidade e democrática. Esse coletivo concebeu “[...] a docência como princípio e o professor como sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem.” (UNIVERSIDADE II, 2007, p. 2). Buscou-se organizar a matriz curricular de forma que atendesse à docência, à organização dos processos educativos na escola, aos pressupostos da gestão e à pesquisa.

No projeto do curso evidencia-se a preocupação do grupo em se posicionar de forma clara e precisa quanto às proposições das DCNFPs, especialmente questionando o princípio da flexibilização da formação docente. “[...] a opção do Curso de Pedagogia foi, nesse sentido, contrária ao “alargamento” e fragmentação proposta pelas Diretrizes Nacionais; a opção foi por uma formação densa, centrada na formação para a docência nestes dois níveis de ensino.” (UNIVERSIDADE II, 2007, p. 2). “Apresenta argumentos de crítica sobre os apelos às formações flexíveis enfatizando que estas podem provocar o esvaziamento das funções que cabem aos cursos de Pedagogia, em especial aqueles situados no âmbito das universidades públicas, que é a formação de professores como sujeitos críticos, comprometidos com a escola pública, democrática e de qualidade.” (UNIVERSIDADE II, 2007, p. 3).

Percebe-se que o grupo analisou as questões de concepção que estavam na base do documento das DCNFPs e na noção de competência. A proposta criada focou as possibilidades presentes no documento para implantar as convicções e ideologias que o grupo acreditava ser as mais adequadas à formação de professores. Referendou a missão da escola pública de qualidade; por fim, expressou criticamente sobre o processo de flexibilização da formação de professores, que é tão trabalhado nos documentos oficiais. Ao contrário da reforma empreendida no curso da primeira instituição, percebem-se professores formadores preocupados com a garantia de um curso de Pedagogia que vise à formação crítica possibilitadora da participação atuante dos seus egressos na sociedade.

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade III, que passou pelo processo de reforma em 2006, três questões precisavam ser atendidas: adequação dos projetos dos cursos de licenciatura às Diretrizes Curriculares Nacionais; os diferentes cursos de licenciatura deveriam possuir um caráter identificador e uma filosofia comum de formação de professores; há urgência em encontrar formas de viabilização econômica dos cursos.

O processo de reformulação do curso iniciou em 2006 e, considerando os desafios enfrentados pela instituição, possui dois grandes objetivos: “[...] a constituição de um caráter identitário às licenciaturas da instituição e a viabilidade econômico-financeira destes cursos.” (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 7). Isso significa que, além do desafio de adequar o curso de Pedagogia aos preceitos legais, dois outros objetivos igualmente ou ainda mais importantes emergiam em um mesmo contexto. O primeiro deles era chamar todos os cursos de licenciatura na tentativa de discutir coletivamente os elementos que poderiam lhes conferir identidade. O segundo compreendia a questão da viabilidade financeira, que passou a ser um dos grandes problemas enfrentados, especialmente pelos cursos de licenciatura das universidades comunitárias no estado de Santa Catarina, após o atendimento da demanda originada com as determinações da LDB 9.394/1996. Manter os cursos com poucos estudantes com o objetivo de suprir às necessidades regionais passou a ser um desafio importante.

Considerando esses argumentos levantados no projeto do curso de Pedagogia da Universidade III, concebeu-se que eles expressam a preocupação com a educação da região, a fim de formar um profissional capaz de promover educação de qualidade nas escolas de educação básica. A reforma significou, segundo o que descreve o projeto, um marco histórico na instituição de uma proposta comprometida com a qualidade e a viabilidade econômico-financeira para a continuidade da oferta do curso.

Assim, a alteração do projeto pedagógico de Pedagogia – modalidade Licenciatura, como parte da proposta para a formação inicial dos profissionais da Educação Básica da [...] – tem nesta sua fundamentação, princípios que respondem pela perspectiva de viabilidade econômico-financeira e pelo compromisso dos envolvidos em tornar a proposta uma realidade. (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 7).

Percebe-se, para além da adequação do projeto do curso de Pedagogia às determinações das DCNFPs e das DCPs, que outras questões igualmente importantes estiveram em pauta no processo de reformulação do curso: discussão coletiva, identidade dos cursos de licenciatura da instituição, qualidade da formação e crítica a alguns dos pressupostos teóricos dos documentos oficiais.

4.2.1 Incidência e significado do termo competência nos projetos

No texto das partes constitutivas dos projetos, fez-se um levantamento da incidência do termo competência com a finalidade de verificar quantas vezes ele é citado e o contexto dessa citação para análise, buscando elementos indicativos da inserção da noção de competência nos planos.

Descritor	Universidade I Curso de Pedagogia	Universidade II Curso de Pedagogia	Universidade III Curso de Pedagogia
Incidência do termo competência(s): número e contexto	Citação referindo-se à competência dos estabelecimentos de ensino.	Nada consta	Citação no item 5.3, referindo-se às competências e habilidades do egresso.
	Citação nos objetivos específicos.		
	Citação no perfil profissiográfico.		

Quadro 3: Incidência do termo competência nos projetos pedagógicos dos cursos

Nos três projetos observaram-se apenas quatro citações do termo competência. Considerando as DCNFPs, nas quais o termo se repete 56 vezes, a incidência nos projetos é baixíssima.

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade I, o termo competência é citado nos objetivos específicos: “Competências para elaborar, administrar, planejar, coordenar e avaliar o projeto político pedagógico.” (UNIVERSIDADE I, 2006). A princípio, parece que esse texto estaria mais adequado ao perfil do egresso do que aos objetivos.

Na segunda vez em que o termo aparece no texto deste projeto, menciona-se o perfil profissiográfico:

De modo geral, as competências e habilidades centram-se na atuação junto à educação infantil, aos anos iniciais, à gestão escolar tanto de espaços escolares como em espaços não escolares, na educação de jovens e adultos, na educação e inclusão das pessoas com necessidades especiais na educação especial e no ensino regular, no exercício de orientação de alunos e no apoio escolar, na formação de professores em nível médio em disciplinas pedagógicas, no atendimento das demandas oriundas de setores da sociedade e na utilização de novas tecnologias na educação. (UNIVERSIDADE I, 2006, p. 14).

No perfil profissiográfico traçado, as competências desenvolvidas no curso deverão atender a um leque considerável de demandas. Uma vez que um currículo baseado na noção de competência deveria formar esse professor, em suas habilidades, conhecimentos, ação, o tempo de atuação no campo da prática para dar conta das nove especificidades apontadas ultrapassaria as 400 horas estabelecidas pelas diretrizes. Em um percurso curricular com tempo delimitado entre 2.800 a 3.200 horas, as condições de planejar, atuar e avaliar a constituição das denominadas competências em cada campo específico são mínimas. Além disso, concorre com essa dificuldade o contexto no qual estão inseridos os estudantes das universidades que oferecem os cursos no período noturno, dificultando o contato com as escolas da educação básica, campo principal de atuação.

A última citação do termo no projeto do curso de Pedagogia da Universidade I anuncia:

Na organização do curso de Pedagogia, observam-se os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional da abrangência da [...]; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática. (UNIVERSIDADE I, 2006, p. 3).

Essa competência reporta-se à legalidade das instituições de ensino em criar, planejar, submeter os cursos aos órgãos de fiscalização e executar os programas aprovados.

O projeto do curso de Pedagogia da Universidade II não faz referência ao termo, embora mencione as exigências estabelecidas pelas DCNFPs. A ausência do termo coaduna-se com a concepção norteadora do projeto explicitada como a sócio-histórica.

Na Universidade III, o termo foi utilizado com o intuito de designar a atividade reconhecida por determinado profissional. Percebe-se que a conotação está relacionada ao conhecimento técnico da formação proposta no curso de Pedagogia, ou seja, uma formação profissional que atenda às várias demandas do exercício profissional específico, assim como na primeira instituição de ensino. No entanto, a concepção perseguida e anunciada é a histórico-crítica, demonstrando posicionamento teórico e compromisso político que ultrapassam a concepção de atuação preconizada pela noção de competência.

Ao pedagogo, enquanto cidadão no mundo contemporâneo, são requeridos conhecimentos e habilidades gerais de saber pensar, saber escutar, aprender a aprender, lidar com a alteridade, lidar com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza. Além de propiciar o desenvolvimento desses conhecimentos e habilidades mais gerais, é necessário que o currículo do curso de Pedagogia desencadeie a construção de conhecimentos e habilidades específicas [...] (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 15).

Na sequência, o projeto apresenta a descrição de alguns conhecimentos necessários ao pedagogo e as habilidades que ele deve desenvolver. Em nenhum momento o texto faz referência à noção de competência, mas clarifica os conhecimentos e habilidades pertinentes ao pedagogo e sua atuação efetiva no universo educacional.

Considerando as quatro alusões ao termo competência constantes nos três projetos analisados, percebem-se diferentes conotações. Ora elas incidem sobre o conhecimento teórico da formação, ora tratam das habilidades necessárias à atuação, ora sobre a necessidade do comprometimento político que a profissão encerra; por fim, no sentido da legalidade da instituição de ensino em tratar de certas questões.

Nos contextos das citações diretas do termo não se observou referência clara à noção de competência nos moldes preconizados pelas DCNFPs. Percebe-se que os projetos dos cursos procuram abordar as várias formas de atuação de um docente – conhecimento teórico, habilidades, comprometimento político –, e as instituições devem estar aptas à execução dos cursos de formação.

4.3 NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PELOS ELEMENTOS DE ANÁLISE

A identificação da incidência da ideia de competência nos projetos pedagógicos não foi referência suficiente para afirmar que eles são orientados de acordo com essa noção. Com o objetivo de buscar evidências mais significativas sobre isso, os projetos foram retomados na tentativa de uma análise um pouco mais detalhada a partir dos elementos previamente definidas: concepção de simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo, concepção de avaliação e o papel da pesquisa.

A partir desses elementos buscou-se tanto a incidência no termo nos textos dos projetos quanto os elementos que podem evidenciar a adoção.

4.3.1 Simetria invertida

Conforme abordada preteritamente, a noção de simetria invertida foi evidenciada no Parecer CNE/CP 009/2001 como uma necessidade tanto em razão do conteúdo a ser trabalhado nos cursos de formação de professores quanto em virtude dos aspectos metodológicos adotados para o desenvolvimento das competências necessárias ao futuro professor. A incidência do termo nos projetos dos cursos investigados parece não evidenciar a incorporação dessa ideia.

Instituições e curso	Elemento de análise: concepção de simetria invertida
Universidade I	Nada consta
Universidade II	Nada consta
Universidade III	Nada consta

Quadro 4: Simetria invertida nos projetos dos cursos de Pedagogia investigados

A expressão simetria invertida não foi identificada nenhuma vez durante a leitura e estudo dos projetos das três universidades. Em análise ao projeto do curso de Pedagogia da Universidade I, no entanto, observaram-se indícios da concepção de simetria invertida na definição das metodologias de ensino e aprendizagem, mas sem o entendimento que a noção por competência aparece nos documentos oficiais. Por exemplo, “[...] os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professores(as) como alunos(as) ensinam e aprendem, uns com os outros.” (UNIVERSIDADE I, 2006, p. 7).

Na simetria invertida, caracterizada pelo processo de duplo sentido, ou seja, tanto o professor aprende com o aluno quanto o aluno aprende com o professor, as atividades desenvolvidas pelo aluno são direcionadas totalmente para o futuro ambiente de trabalho, e não mais para a formação da aprendizagem do professor.

As atividades propostas no decorrer do curso de Pedagogia, que serão desenvolvidas pelo futuro professor, consistem em: planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, pesquisa e análise das questões escolares, participação na gestão dos processos de ensino, administrativos, participação de projetos não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares, entre outras. O conhecimento anunciado como aquele que será trabalhado nos cursos é vinculado diretamente ao campo de atuação dos futuros professores. Assim, “[...] o

deslocamento da centralidade do objeto de interesse e o esvaziamento do ensino: não mais a aprendizagem do professor, mas a aprendizagem do aluno da Educação Básica é que passa a ser a meta.” (SCHNEIDER; DURLI, 2006, p. 215).

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade II, não se encontraram evidências da adoção da simetria invertida como princípio organizador do curso. Em todas as partes, a descrição do curso está vinculada à reflexão e à vivência de experiências variadas com o seguinte propósito:

[...] análise e compreensão da realidade educacional brasileira, com ênfase: nas relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação; no processo de constituição histórico-cultural dos sujeitos e da prática pedagógica realizada na escola e em outras instituições de caráter educativo; nos elementos constitutivos da cultura produzida no interior das referidas instituições; nas bases epistemológicas do conhecimento escolar; nos princípios metodológicos das atividades de ensino-aprendizagem. (QUINTEIRO; SERRÃO, 2004 apud UNIVERSIDADE II, 2007, p. 35).

A relação teoria e prática preconizada volta-se mais ao desenvolvimento do pensamento crítico e menos às questões direcionadas em pontos específicos do cotidiano escolar.

Na Universidade III o tema de simetria invertida não é abordado, mas sim a concepção de teoria e prática, durante o processo de formação, pois, segundo esse projeto do curso, registra-se que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1996, Lei 9394/1996, entende-se que a formação do licenciado abarca funções além da sala de aula, ou seja, a docência é apenas uma das atribuições. Para a consolidação de um processo de formação de educadores, o projeto expõe sua organização: “[...] a formação dos profissionais [...] para atuarem na educação básica compreenderá, além da docência, as funções de gestão, produção e difusão do conhecimento em instituições de ensino formais e não formais.” (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 12). Dessa forma, a prática docente será organizada como trabalho pedagógico; não somente isso, terá ainda as “[...] funções relacionadas à gestão e produção e difusão do conhecimento, o que envolve, diretamente, a pesquisa. Desse modo, compreende-se que em uma atuação orgânica do profissional da educação básica essas três dimensões da docência estarão articuladas.” (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 12). A formação teórico-prática parece estar respaldada nos princípios de uma acepção mais crítica.

Ao contrário do que preconiza a formação em uma perspectiva mais crítica, a concepção de simetria invertida implica o entendimento de que a aprendizagem do futuro professor dar-se-á da mesma forma pela qual ele atuará no campo da prática. Essa reprodução

direta não consiste necessariamente em uma ação crítica do futuro docente; acentua, na verdade, uma atuação centrada na reprodução e permanência das desigualdades e da falta de qualidade nas escolas de educação básica.

[...] a formação do professor pressupõe mais que domínio dos conteúdos e dos métodos para alcançar resultados previstos, conforme se evidencia pelo princípio da simetria invertida. Numa perspectiva emancipadora, o professor é aquele capaz de fazer auto-reflexão sobre as distorções ideológicas, desenvolver análise e crítica da sociedade e, ainda, participar na ação política transformadora. (SCHNEIDER; DURLI, 2006, p. 215).

Para desempenhar tal função social, os conteúdos preconizados nos cursos de formação devem contemplar aspectos de compreensão: “[...] políticas, sociais, culturais, estéticas, econômicas, as quais pressupõem a compreensão, atuação e transformação da realidade.” (SCHNEIDER; DURLI, 2006, p. 215).

Em oposto, deduz-se um controle legitimado sobre os conteúdos, conhecimentos durante o processo de formação, os quais restringem as possibilidades de o docente educar para além das atividades do posto de trabalho, criando uma situação em que “[...] certo *quantum* de educação ao mesmo tempo em que controla a quantidade desse saber para que o trabalhador seja tecnicamente competente e politicamente inofensivo.” (SCHNEIDER; DURLI, 2006, p. 215).

Percebe-se ainda nos documentos oficiais que estes sugerem que a formação do professor possa ser desenvolvida nas escolas, ou seja, no futuro ambiente de trabalho, isso se reportando ao princípio da simetria invertida, a formação do professor poderá ocorrer “[...] em lugar similar àquele em que vai atuar.” (BRASIL, 2002, p. 2). Consolidando-se essa perspectiva, o resultado será uma formação prático-utilitária do professor; abre-se precedente para uma formação de “[...] máxima competência técnica e mínima consciência política” seja reproduzida na formação do professor. (SCHNEIDER, 2007, p. 89).

Se a educação for considerada sob uma perspectiva mercadológica como a dos documentos oficiais, ela não conseguirá propiciar bases de formação para o docente desenvolver uma análise reflexiva e, conseqüentemente, uma atuação social questionadora, na qual possa perceber as ideologias enrustidas em discursos políticos, os quais usam de argumentos como dignidade humana para avalizarem ações que retiram da formação docente qualquer possibilidade de atuação crítica.

De modo geral, em nenhum dos três projetos investigados as evidências do princípio da simetria invertida são diretas e facilmente identificadas.

4.3.2 Concepção de aprendizagem

Nos projetos investigados não se encontrou uma parte do texto que tratasse especificamente da concepção de aprendizagem adotada. O Quadro 5 demonstra o que se levantou na leitura dos projetos.

Instituições e curso	Elemento de análise: concepção de aprendizagem
Universidade I	Não identificada.
Universidade II	Concepção de aprendizagem centrada na perspectiva sócio-histórica.
Universidade III	Concepção de aprendizagem centrada na perspectiva histórico-crítica.

Quadro 5: Concepção de aprendizagem nos projetos dos cursos de Pedagogia investigados

A respeito desse princípio, analisou-se o projeto da Universidade I, no qual o conceito de aprendizagem não foi trabalhado de forma que permitisse a identificação.

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade II também não se identificou diretamente no texto tal explicitação. O que se indicou no quadro partiu do entendimento conforme a leitura do projeto. Procedeu-se do mesmo modo com o curso da Universidade III. Mesmo de forma indireta, observou-se que em todos os projetos a aprendizagem se apresenta contemplando a necessidade de interações sociais consideradas importantes à formação dos professores.

Desse modo, não se coadunam com a perspectiva anunciada nas DCNFPs, pois estas se direcionam na aprendizagem das questões cotidianas do fazer docente. Os projetos apresentam uma perspectiva mais largada, em que o saber das questões sociais e históricas oferece a possibilidade de atuação mais crítica.

Os documentos oficiais têm por objetivo, no que diz respeito à aprendizagem, que esta deve focar o aluno, e não mais preparar o professor para ensinar. Considerando isso, tem-se em Schneider (2007, p. 82) a seguinte constatação:

Identificamos aí outro aspecto ambíguo das DCNs, provocando por esta posição: à medida que adquirem centralidade os conteúdos afetos à aprendizagem do aluno da educação básica nos cursos de formação docente corre-se o risco de se perder de vista aqueles relacionados ao alargamento e aprofundamento da formação humana e da produção da consciência emancipatória do educador.

Percebe-se assim que um dos objetivos dos documentos oficiais é infantilizar a formação de professores com vistas a uma atuação com menor poder de crítica.

4.3.3 Concepção de conteúdo

A respeito do projeto do curso de Pedagogia da Universidade I, os conteúdos contemplados no projeto visam a atender aos princípios norteadores das DCNFPs e Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. As disciplinas abrangem a formação do licenciado em pedagogia na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, gestão escolar e serviços escolares e não escolares.

O projeto contempla novas disciplinas para a formação do pedagogo que norteiam a gestão escolar e não escolar: saúde em educação, fundamentos e metodologias dos anos iniciais, fundamentos da educação física, estudos multiculturais, ludicidade e aprendizagem, musicalidade e educação, fundamentos da psicopedagogia, avaliação institucional, educação ambiental, pedagogia hospitalar, gestão da pessoa na educação, gestão em instituições escolares e não escolares, libras e TCC.

Ao longo da descrição dos conteúdos, percebe-se um leque de conhecimentos específicos que obviamente serão os pilares formacionais desses profissionais; também se observou a amplitude desses conteúdos, o que indica uma generalização efetiva da formação docente. Contudo, em termos de organização do currículo, o projeto foi organizado por um conjunto de disciplinas e, em nenhum momento, a organização por competências a serem desenvolvidas pelos docentes em formação. Essa organização é um dos indícios mais fortes de que o projeto do curso de Pedagogia da Universidade I não incorporou a noção de competência como princípio fundante da formação dos professores.

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade II, a base da formação do pedagogo é a docência, e o curso tem como linhas condutoras: educação e infância, em que os conteúdos abordados terão por base a linguagem, arte, organização dos processos educativos e fundamentos da educação; organização dos processos, na qual os conteúdos abordados são relativos ao sistema de ensino, didática, currículo, organização dos processos educativos na educação infantil, séries iniciais e coordenação pedagógica; pesquisa, em que os conteúdos abordados relativos à produção de conhecimento serão a articulação entre as disciplinas voltadas à pesquisa, como o Programa de Pós-graduação em Educação ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esses conhecimentos foram traduzidos em disciplinas, e não por um *roll* de competências que deveriam ser desenvolvidas “em” e “pelos” docentes em formação.

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade III, a organização curricular visa a promover a articulação entre:

[...] a) conhecimentos básicos de formação para a docência na educação básica e conhecimentos específicos da área onde o profissional atua, b) dimensões de formação para a docência, para a gestão e para a pesquisa e difusão de conhecimentos na educação básica; c) a prática de ensino e a prática de gestão; d) a parte flexível e a parte rígida do currículo. (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 13).

Também nesse projeto a organização está pautada em disciplinas o que dificulta a visualização da relação destas com uma formação por competências. Para a formação por competências, de acordo com a concepção norteadora das DCNFPs, o docente deve no momento da ação mobilizar os conhecimentos teóricos, as atitudes e o *savoir-faire*. Segundo Perrenoud (2000), o conhecimento é base fundamental para o desenvolvimento de competências, isso considerando uma concepção de formação docente por competência. Uma vez que o Parecer CNE/CP 009/2001 salienta que os conteúdos sejam definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento a eles atribuído assumam papel central, o currículo precisa abranger os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas ao exercício profissional em diferentes dimensões. Como o currículo é voltado para o desenvolvimento de competências; logo, os conteúdos serão peças fundamentais para contemplar essas expectativas instituídas nas DCNFPs.

Todavia, nos projetos dos cursos analisados, percebe-se uma generalização das disciplinas abordadas, o que, de certa forma, atende às várias áreas – educacional, gestão, pesquisa, conhecimentos básicos, desenvolvimento cognitivo, conhecimentos didáticos. A centralidade nas competências mais operacionais não se evidenciou.

Ainda sobre o processo de aquisição de competências, este está diretamente ligado à transferência de conhecimentos e à mobilização de recursos sejam eles, conhecimentos, habilidades ou atitudes. O currículo precisa ter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências de cada perfil profissional em suas diferentes dimensões.

O Parecer CNE/CP 009/2001 salienta a articulação entre conteúdos e metodologias; entende que os conteúdos devem ser abordados de forma metodológica coerente, ou seja, a metodologia deve sempre se reportar à ação, demonstrando significado prático de aplicação na vida profissional do docente em formação, uma vez que, “[...] ao serem afirmadas pelo viés procedimental, as competências reasentam uma formação essencialmente prático-utilitária, em que adquire relevância a aplicação imediata de procedimentos e meios técnicos de

atuação.” (SCHNEIDER; DURLI, 2006, p. 218). A metodologia, nessa concepção, desenvolve a resolução de problemas como uma das estratégias didáticas, em detrimento do processo de reflexão que possibilite:

[...] romper com a circularidade reducionista do processo de reflexão e ação, orientado pelo fazer imediato, o qual não pressupõe aprofundamento epistemológico das questões postas para a reflexão. Prepondera, nesta perspectiva metodológica, o conhecimento tácito. Esse tipo de conhecimento não nos parece ser suficiente para que se proceda à análise das implicações político-pedagógicas da atividade de ensinar. (SCHNEIDER; DURLI, 2006, p. 220).

Dessa forma, o objetivo expresso do Parecer CNE/CP 009/2001, de nortear os indicativos para uma formação de docentes que priorize as habilidades em detrimento de um processo de reflexão e ação a atuação político-pedagógica, parece não se concretizar nos projetos analisados.

4.3.4 Concepção de avaliação

A concepção de avaliação está explicitada de modo mais direto nos projetos dos cursos de Pedagogia do que nos demais elementos que se procurou investigar. No Quadro 6 ela aparece de modo claro.

Instituições e curso	Elemento de análise: concepção de avaliação
Universidade I	Sistemática processual, progressiva e cumulativa.
Universidade II	Caráter qualitativo, formativo e processual.
Universidade III	A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e deve respeitar os referenciais pedagógicos e metodológicos do curso; deve retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos devem vincular as competências e habilidades do perfil do egresso; considerar a articulação entre teoria e prática; os critérios envolvidos na avaliação devem ser claros para docentes e discentes, processo contínuo.

Quadro 6: Concepção de avaliação nos projetos dos cursos de Pedagogia investigados

No ensino por competência, a avaliação integra o processo de formação e tem como meta diagnosticar as possíveis lacunas que devem ser superadas e as estratégias de ensino a ser revisadas. Assim, analisando o que os projetos dos cursos expressam sobre avaliação

verificou-se que os três projetos utilizam o termo processo para expressar que a avaliação, é processual e que deverá atender às várias etapas propostas, além da constância desse processo em todos os momentos pedagógicos de apropriação do saber. Na acepção de organização curricular e ensino por competências, a avaliação processual é imprescindível.

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade I, relativamente ao sistema avaliativo, verificou-se que este também emprega o termo processo para se referir ao sistema de avaliação, deixando claro que todos os envolvidos na formação dos docentes serão avaliados no decorrer do desenvolvimento do curso.

Entende-se avaliação como um processo contínuo que considera todos os aspectos envolvidos no processo educativo desenvolvido. Dessa forma todos os sujeitos envolvidos serão permanentemente avaliados: [...] Os acadêmicos pelo seu desempenho teórico-prático, [...] Os professores através da avaliação institucional, [...] Os Núcleos de Estudos e seus respectivos professores, núcleos de estudo, [...] A coordenação do Curso através da avaliação institucional, [...] O Curso através da avaliação institucional [...] (UNIVERSIDADE I, 2006, p. 39).

A visão de avaliação processual compreende um sistema avaliativo que contemple todos os possíveis envolvidos, direta e indiretamente, no processo de formação dos docentes, mas é no curso da Universidade I que é previsto uma avaliação que vai além dos acadêmicos, inserindo também os docentes, coordenação, núcleos de estudo, o próprio curso e a instituição. Verifica-se que a avaliação extrapola a sala de aula e o processo de aprendizagem e ganha uma conotação institucional de gestão da qualidade. E não acontece a avaliação do desenvolvimento das competências até porque o curso não está modelado no formato por competências, mas sim por disciplina. A avaliação por competências pautar-se-ia na observação de um *roll* de atividades bastante operacionais nas quais as competências do futuro professor seriam observadas e avaliadas.

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade II, observa-se um discurso em que a formação do docente deve propiciar domínio, atuação e atendimento às demandas de relacionar teoria e prática. Dessa forma, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem ocorre ao mesmo tempo que acontece o desenvolvimento da disciplina. Quanto à avaliação do aprendizado do aluno, o projeto do curso é claro e sucinto; um processo de “[...] caráter qualitativo e formativo, ocorrendo ao longo da disciplina.” (UNIVERSIDADE II, 2007, p. 41). Não se abordou a questão de competências e a verificação de competências desenvolvidas.

Mais adiante, o curso utilizou a estratégia avaliativa para desenvolver na instituição formas de pesquisa. Com isso, ele sofreu várias adaptações; esse processo iniciou em 1995, período no qual se diagnosticou que a avaliação até então desenvolvida não contemplava as

exigências de formação. “[...] ressaltou a importância da formação do professor como uma das tarefas do Curso de Pedagogia.” (UNIVERSIDADE II, 2007, p. 41). Ainda em processo avaliativo, o curso passou por uma pesquisa interna para identificar nos alunos ingressantes do curso de Pedagogia qual a visão deles em relação ao curso, servindo de instrumento de pesquisa para a reelaboração dos possíveis itens indicados através desse procedimento avaliativo.

Verifica-se que nesse projeto o processo de avaliação, além do entendimento de avaliação do processo de aprendizagem, também auxilia no aperfeiçoamento das demandas do desenvolvimento do curso ou ainda auxilia o curso a se manter contemporâneo.

No curso de Pedagogia da Universidade III, o projeto estabelece que:

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não deverá ser desenvolvida sem estar estreitamente relacionada aos referenciais pedagógicos e metodológicos que norteiam o curso. Os processos avaliativos somente terão sentido se forem tomados como instrumentos de retro-alimentação do processo ensino-aprendizagem que caracteriza o curso. A elaboração dos instrumentos e a definição dos critérios de avaliação devem estar diretamente vinculadas às competências e habilidades do perfil do egresso do curso. A avaliação do desempenho do acadêmico deverá levar em conta, sempre que possível, as competências e habilidades relacionadas à articulação teoria e prática, à produção de conhecimentos, à aplicação dos conhecimentos em situações reais e à resolução de problemas. Os instrumentos de avaliação deverão ser elaborados e selecionados atendendo às especificidades dos componentes curriculares que compõem o curso, respeitando a diversidade de instrumentos. Os critérios e instrumentos envolvidos nos processos avaliativos de cada disciplina deverão estar claros para docentes e discentes. A avaliação não poderá estar limitada ao domínio cognitivo e memorístico da aprendizagem. Uma avaliação formativa requer observação, registro e acompanhamento sistemáticos. Deve ser contínua, não ocorrendo somente depois da transmissão dos conteúdos, mas durante o processo como um todo; Envolve também o julgamento dos alunos, uma vez que todo o processo e todos os envolvidos são elementos a serem avaliados. (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 57).

No curso de Pedagogia dessa universidade, a avaliação terá efeito cumulativo, ponderando o que a disciplina desenvolveu. Percebe-se que a verificação da aprendizagem do aluno acontece mediante avaliação de desempenho por disciplina, mas considera-se o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho da função docente.

A avaliação, compreendida como um elemento capaz de contribuir para a formação de seus acadêmicos, para as práticas de seus docentes e para o aperfeiçoamento de seus cursos de graduação, se torna um auxílio para clarificar os objetivos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os envolvidos no processo educativo estão se desenvolvendo e especialmente, um sistema de acompanhamento da qualidade do curso no sentido de que possibilita efetuar as mudanças necessárias para a efetividade do processo educativo. (UNIVERSIDADE III, 2008, p. 56).

Denota-se que o projeto do curso não se reporta em nenhum momento às competências porque o curso não previu nenhuma competência; eis que está formulado por

disciplinas. Apenas aparece o termo “competência”, reportando-se ao sentido que o pedagogo esta instituído da competência necessária para a atuação profissional, ou seja, tem as condições para essa atuação. Além disso, estabeleceu que será considerado o processo cumulativo de avaliação, porém as competências e habilidades devem ser verificadas como um conhecimento teórico.

Conclui-se que em termos do que pregam as DCNFPs os projetos dos cursos de Pedagogia não atendem às exigências do Parecer CNE/CP 009/2001; logo, não é trabalhada a concepção de avaliação por competência, nem mesmo se desenvolve essa metodologia. Não constam nos projetos a relação entre os conteúdos de ensino e as competências a serem avaliadas.

Verificou-se que as avaliações dos cursos analisados são consideradas por meio do desempenho da disciplina e assiduidade do aluno, permanecendo o critério de notas de zero a dez, ainda com a constatação dos termos competência e habilidade.

4.3.5 O papel da pesquisa

O Quadro 7 demonstra que a pesquisa foi mencionada em todos os projetos.

Instituições e curso	Elemento de análise: o papel da pesquisa
Universidade I	Para a integralização de estudos os alunos devem desenvolver 105 horas de atividades de pesquisa, extensão e monitoria.
Universidade II	A matriz curricular articula-se a partir de três eixos: educação e infância; organização dos processos educativos e pesquisa. Estes eixos articulam-se entre si e com as disciplinas gerais e específicas que representam especificidades e/ou aprofundamentos no âmbito da formação.
Universidade III	Quatro disciplinas básicas para aprofundamento da formação humana: Produção de texto, Ética e Sociedade, Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa; estes componentes integram o corpo de conhecimentos que possibilitarão a formação para a docência, pesquisa e gestão escolar na educação básica.

Quadro 7: A pesquisa nos projetos dos cursos de Pedagogia investigados

No projeto do curso de Pedagogia da Universidade I a pesquisa é incentivada por meio da iniciação científica e dos trabalhos desenvolvidos durante o processo de aprendizagem. Também está previsto que a pesquisa deve ser uma atividade independente e concomitante com o desenvolvimento do curso. Conforme o projeto, a atividade de pesquisa possui carga horária prevista e deve ser integrada nas seguintes atividades:

[...] atividades de monitoria, [...] atividades de iniciação científica e de extensão, diretamente em projetos vinculados às referidas coordenadorias e orientadas por membro do corpo docente do Curso de Pedagogia da [...] As atividades de Pesquisa, Extensão e Monitoria serão integralizadas no decorrer do Curso de Pedagogia. (UNIVERSIDADE I, 2006, p. 35).

A pesquisa, portanto, ocupa papel fundamental durante todo o processo de formação, sendo desenvolvida de forma concomitante com as aulas e outras possíveis atividades que compõem o currículo para a formação de docentes. Assim, durante o desenvolvimento do curso; já a partir da 1ª fase está prevista a disciplina de Metodologia Científica de 30 horas; a ementa considera o conceito e concepção de ciência, conceituação de metodologia científica, necessidade da produção científica na universidade, passos do encaminhamento e da elaboração de projetos. Já na 6ª fase está prevista a disciplina de Metodologia da Pesquisa (60 horas), que atende à elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa, análise e interpretação dos dados obtidos e a apresentação formal dos produtos de pesquisa; por fim, na 8ª fase desenvolve-se o Seminário de Pesquisa I – 30 horas teóricas e 60 horas práticas –, ela é destinada à elaboração de trabalhos de apresentação dos resultados do TCC, seguindo-se as etapas de qualificação do TCC, socialização à comunidade acadêmica envolvida e defesa pública dos resultados de pesquisa obtidos.

No curso de Pedagogia da Universidade II, a pesquisa é entendida como um dos eixos de ensino, devendo-se articular com as disciplinas gerais e específicas. A postura de pesquisa deve acompanhar o professor porque é através dele que esse processo acontece e se desenvolve. Nesse projeto de curso está previsto o eixo pesquisa, o qual é composto pelas seguintes disciplinas: na 3ª fase, Introdução à Pesquisa (54 horas), que trabalhará a iniciação à pesquisa em educação, ciência, conhecimento, produção textual, noções básicas para desenvolvimento do trabalho científico e da investigação no campo educacional, contato com a produção científica e investigação no campo educacional, produção científica vinculada à educação e áreas afins; acesso às diferentes fontes. Na 4ª fase, Pesquisa em Educação I (54 horas), abordando problemas básicos da pesquisa educacional, aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, planos, projetos e relatórios de pesquisa em educação, aproximações às temáticas educacionais privilegiadas por grupos de pesquisa na área, entre outras; na 6ª fase, Pesquisa em Educação II, que possui o papel da teoria e da metodologia da pesquisa no processo de apreensão do contexto educacional, subsídios para a elaboração de projetos de pesquisa a partir de temas referentes à problemática educacional, à pesquisa e à formação de professores; o objetivo é justamente o “[...] aprofundamento de

estudos no campo da pesquisa em educação – processos de investigação e seus fundamentos epistemológicos e metodológicos.” (UNIVERSIDADE II, 2007, p. 21).

Como resultado de todo o trabalho com pesquisa desenvolvido no curso, obtêm o desenvolvimento e elaboração do TCC. Também está prevista a ligação direta das disciplinas com os Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADEs); estes podem ter caráter didático-metodológico distinto das disciplinas eletivas, pois estão ligados a grupos de pesquisa participantes do Centro de Educação que trabalham com estudos orientados, seminários, oficinas, etc.

O projeto do curso de Pedagogia da Universidade III entende que a pesquisa pode auxiliar na compreensão da conduta, produção de conhecimento nas mais variadas dimensões, porém atende a uma demanda interna do item de aprofundamento da formação humana. Outro objetivo da pesquisa é que esse conhecimento, quando articulado com os demais, deve propiciar uma formação à docência, à gestão escolar e à pesquisa.

Nesse projeto encontraram-se, desde o início do curso, disciplinas que trabalham com conteúdo vinculado à pesquisa. Na 1ª fase, a disciplina de Prática e Investigação Educativa I, de 60 horas, que visa a investigar e compreender os objetivos, a organização e especificidades da escola de educação básica. Na 2ª fase, tem-se a disciplina Prática e Investigação Educativa II, de 60 horas, com a finalidade de investigar e compreender a organização e a dinâmica da escola de educação básica: construção do projeto de investigação, coleta de dados; na 3ª fase, a disciplina Prática e Investigação Educativa III, 60 horas, que visa a investigar e compreender a organização e a dinâmica da escola de educação básica: análise dos dados, construção do relatório; na 4ª fase, tem-se a disciplina Prática e Investigação Educativa IV, 60 horas, que investiga e compreende a gestão da escola de educação básica; processos de gestão pedagógica, financeira e administrativa; projeto de investigação, coleta de dados. Na 5ª fase, a disciplina Prática da Investigação Educativa V, de 60 horas, que investiga e compreende a gestão da escola de educação básica; processos de gestão pedagógica, financeira e administrativa; análise dos dados, construção e relatório.

Comparando-se a teoria às diretrizes aludidas no Parecer CNE/CP 009/2001 e os projetos dos cursos analisados, vislumbra-se sem esforço que a pesquisa é parte imprescindível no processo de formação de docentes, pois contempla o que defende a teoria e sua função como parte do desenvolvimento de um profissional que tenha na pesquisa uma estratégia de subsídios para a improvisação. Segundo o parecer, “[...] do ensino da pesquisa

nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.” (BRASIL, 2001, p. 35).

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo exposto no Parecer CNE/CP 009/2001 sua contribuição para o aprendizado dos conteúdos que atendem às competências específicas de cada profissão. Também registra o mencionado parecer sobre a postura investigativa e princípios de autonomia que o docente deve possuir para ir em busca dos procedimentos que compõem a pesquisa: “[...] levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registros de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados e verificação.” (BRASIL, 2001, p. 36).

Depreende-se, portanto, que as diretrizes incentivam os professores a priorizar a atitude investigativa nos seus alunos, pois a pesquisa tem dois fins neste contexto: em primeiro momento, ela aparece como instrumento de ensino; posteriormente, deve ser ensinada como um conteúdo no processo de aprendizagem dos alunos para que possam desenvolver a compreensão própria da realidade que os circunda e das necessidades emanadas das situações-problema, sejam elas do universo estudantil no momento de formação, sejam elas projetadas para o ambiente de trabalho.

Porquanto, a pesquisa para o docente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve ser vista como instrumento, e o professor deve estar apto a enfrentar situações inesperadas que envolvam o processo de aprendizagem, ou seja, em qualquer oportunidade de intervenção que aconteça, o docente deve mobilizar o seu arsenal de competências, visando a dirimir a situação apresentada, pois o processo de aprendizagem é previsível em partes.

Segundo o Parecer CNE/CP 009/2001, o docente precisa saber que, “Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.” (BRASIL, 2001, p. 35).

Ao concluir a análise dos projetos dos cursos de Pedagogia, verificou-se que todos abordam a iniciação científica somada a atividades de extensão. Os projetos das Universidades II e III revelam a inserção da pesquisa como instrumento de ensino e apontam a possibilidade de ela ser trabalhada como conteúdo, conforme orientações do Parecer CNE/CP 009/2001.

A análise dos elementos indicados para a noção de competência foi incorporada como princípio nos projetos dos cursos de Pedagogia das universidades amostradas; de modo geral, não houve preocupação em fazer valer as orientações das DCNFPs no que concerne a essa questão. As instituições organizaram os currículos sem a preocupação em definir as competências e fazer valer os princípios que as sustentam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve o objetivo de investigar a adoção da ideia de competência na organização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, preconizados pelo Parecer CNE/CP 009/2001, que orienta as DCNFPs em cursos de licenciatura, homologado pelo Ministério da Educação em 2002, o qual enfatiza a formação docente norteada pela concepção por competências. Analisa três projetos de curso de Pedagogia de três instituições distintas.

A investigação envolveu a análise documental dos projetos pedagógicos de três cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do estado de Santa Catarina, o Parecer CNE/CP 009/2001 e as resoluções dele decorrentes – CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Quando ocorreu a solicitação da reformulação dos cursos de formação de professores, todas as universidades investigadas se manifestaram e se mobilizaram para atender à solicitação de “reformulação”, porém com posicionamentos distintos.

Diante da solicitação da reformulação dos projetos dos cursos, as instituições organizaram-se para atender aos novos preceitos curriculares, que tinham como proposta a “noção de competência”; contudo, cada instituição considerou as solicitações das DCNFPs, sobretudo as questões ideológicas, regionais e de viabilidade, o que de forma alguma desqualificou seus esforços neste trabalho; pelo contrário, demonstrou atuação intelectual crítica em um processo no qual a formação dos educadores é tema principal.

Nenhuma das instituições reformulou seus cursos atendendo à orientação do Parecer CNE/CP 009/2001, que na sua essência pregava a reformulação tendo a “noção de competência” como norteadora. Essa postura é nítida em dois dos três projetos analisados. Em um dos projetos, inclusive, há questionamentos fortes sobre o alargamento e a flexibilização das funções do educador, o que ocasiona perda de função social, que é a formação de um cidadão crítico e atuante politicamente. Outra preocupação em um dos projetos do curso de licenciatura foi a necessidade de viabilizar regionalmente alguns cursos de licenciatura e manter uma formação crítica desses profissionais para não findar o oferecimento dos cursos em localidades mais distantes da capital catarinense; todavia, ainda assim deveriam manter um bom nível educativo e resultar lucratividade – realmente um desafio.

Na análise dos projetos, ao se investigar a incidência do uso do termo “competência”, para encontrar “pistas” da inserção dessa noção nos projetos dos cursos, confirmou-se um índice pouco expressivo do termo caso se considere paralelamente o índice de aparições do

termo competência nos documentos oficiais. Nos projetos, em nenhum momento, explicitou-se a adoção da “noção de competência”; também, não se reportou à noção de competência, como preconiza o Parecer CNE/CP 009/2001; logo, os projetos dos cursos não atenderam às solicitações dos documentos oficiais.

No que se refere aos elementos de análise, outra etapa da pesquisa, na qual se analisou cada projeto, considerando-se os elementos de análise preconizadas nos documentos oficiais, delimitaram-se item a item os critérios advindos do Parecer CNE/CP 009/2001 e suas resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002 e os projetos dos cursos de licenciatura das três instituições de ensino, um trabalho de difícil progressão, devido ao emaranhado de informação e à quantidade significativa de documentos. Vale lembrar que os elementos de análise definidas nos documentos oficiais são: concepção de simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo, concepção de avaliação e o papel da pesquisa na concepção de ensino e aprendizagem por competência.

Na análise desses documentos, observou-se a existência de algumas desses elementos de forma explícita, porém não com o mesmo viés presente nas DCNFPs. Em nenhum dos projetos dos cursos foram identificadas os elementos de análise com a mesma perspectiva teórica das DCNFPs.

Sobre os objetivos deste trabalho ressaltam-se o entendimento do conceito de “noção de competência” e suas possíveis implicações nos currículos dos cursos de formação de professores; bem mais que compreender esse conceito, buscou-se a gênese da noção de competência, como aconteceu a transposição desta do universo de trabalho para o universo educacional e a influência da noção de competência na organização dos cursos de formação de professores.

Nesse processo de “reforma”, percebe-se que o Estado usou de “uma lógica perversa” para instituir um modelo de educação que permitisse ao cidadão ser tecnicamente produtivo, mas politicamente inofensivo, pois estaria “ocupado” em manter sua sobrevivência/dignidade com o argumento de formação continuada; esse argumento também foi proposto à classe educadora, que, por sua vez, manifestou sua resistência a essa condição, uma vez que resultou na não concretização da proposta do Parecer CNE/CP 009/2010.

REFERÊNCIAS

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer: CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.cref2rs.org.br/legislacao/rescne_02.asp>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. **Parecer CNE/CP 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.cref2rs.org.br/legislacao/rescne_02.asp>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://www.cref2rs.org.br/legislacao/rescne_01.asp>. Acesso em: 8 jul. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://www.cref2rs.org.br/legislacao/rescne_02.asp>. Acesso em: 8 jul. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.cref2rs.org.br/legislacao/rescne_02.asp>. Acesso em: 12 dez. 2009.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. Tradução Francisco M. Guimarães. São Paulo: Vozes, 1971.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. 4. ed. Tradução Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

DUBAR, Cléude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=S0101-73301998000300004>. Acesso em: 6 jan. 2010.

DURLI, Zenilde. O projeto de formação de professores delineado nas reformas educacionais dos anos 1990. In: _____. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 225 f Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVERETT, Daniel L. **A língua Pirahã e a Teoria da Sintaxe**: descrição, perspectivas e teoria. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. São Paulo: Plano, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. 1995a. Disponível em: <<http://www.rae.br/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=488&Secao=ARTIGOS&Volume=35&numero=2&Ano=1995>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. 1995b. Disponível em: <<http://www.rae.br/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=488&Secao=ARTIGOS&Volume=35&numero=3&Ano=1995>>. Acesso em: 24 jun. 2008

HELEN, Fernanda. **Pesquisa bibliográfica**. 2004. Disponível em: <<http://pesquisabibliografica.cjb.net>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINEZ, Vinícios C. **Estado Liberal**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9335&p=1>>. Acesso em: 5 maio 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R.T. (Org.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRADO JÚNIOR, Bento; PEREIRA, Oswaldo Porchat; FERRAZ JÚNIOR, Sampaio. **A filosofia e a visão comum de mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Campinas: Papyrus, 2002.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 10. ed. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SANTA CATARINA (Estado). **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia, 2005.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300012&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2009.

SCHNEIDER, Marilda; DURLI, Zenilde. Das determinações pedagógicas às intenções políticas: para onde caminha a formação do professor? **Revista pedagógica**, Chapecó: Argos, n. 17, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 24, p. 195-210, 2004.

_____. **Currículo e competência**: a formação administrativa. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMASI, Antônio (Org.). **Da qualificação à competência**: pensando século XXI. Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento, plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**: elementos para elaboração e realização. São Paulo: Libertada, 1995.

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](#)