



POLÍTICAS CURRICULARES E AS CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*CURRICULAR POLICIES AND THE CONCEPTIONS OF KNOWLEDGE AND COMPETENCE IN
TEACHER TRAINING*

*POLÍTICAS CURRICULAR Y LAS CONCEPCIONES DE CONOCIMIENTO Y COMPETENCIA EN
LA FORMACIÓN DE PROFESORES*

Juciley Silva Evangelista Freire
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social
e Políticas Públicas – NEPED/UFT
e-mail: jucy@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo discutimos o significado epistemológico e político da concepção de competência que orienta as políticas curriculares de formação de professores iniciadas na década de 1990. A discussão parte da análise do papel do conhecimento no âmbito da Pedagogia por Objetivos, dominante na estruturação dos currículos formativos desde os anos 1970, chegando aos princípios epistemológicos da Pedagogia por Competência, referência de organização curricular presente nas diretrizes curriculares da formação de professores a partir dos anos de 1990. Nessa perspectiva, questionamos o sentido epistemológico da concepção de competência em ambas as Pedagogias, na tentativa de compreender as novas configurações atribuídas ao papel do conhecimento e suas implicações para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Competência. Conhecimento. Formação de Professores.

ABSTRACT

In this article we discuss the epistemological and political meaning of the conception of competence that guides the curricular policies of teacher training begun in the 1990s. The discussion starts from the analysis of the role of knowledge in the scope of Pedagogy by Objectives, dominant in the structure of curricula since the 1970s, arriving at the epistemological principles of Pedagogy by Competence, a reference of curricular organization present in the curricular guidelines of teacher training from the 1990s. In this perspective, we question the epistemological sense of the conception of competence in both Pedagogies, in an attempt to understand the new configurations attributed to the role of knowledge and its implications for teacher training.

KEYWORDS: Competence. Knowledge. Teacher training.

RESUMEN

En este artículo discutimos el significado epistemológico y político de la concepción de competencia que orienta las políticas curriculares de formación de profesores iniciadas en la década de 1990. La discusión parte del análisis del papel del conocimiento en el ámbito de la Pedagogía por Objetivos, dominante en la estructuración de los currículos que se ha convertido en una de las más importantes de la historia de la ciencia y de la ciencia y de la ciencia. en el intento de comprender las nuevas configuraciones atribuidas al papel del conocimiento y sus implicaciones para la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: Competencia. Conocimiento. Formación de profesores.



1. INTRODUÇÃO

O final do século XX e início deste novo milênio foram marcados por grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, que se devem à reconfiguração do sistema capitalista na tentativa de contornar a sua crise estrutural. O processo de reestruturação produtiva pode ser entendido como uma dessas mudanças e trouxe sérias consequências para a classe trabalhadora. Uma dessas consequências foi o dismantelamento de seus direitos trabalhistas e precarização dos empregos, além do grave problema do desemprego estrutural.

No plano superestrutural, no Brasil, após mais de uma década de políticas de revalorização do papel do Estado, assiste-se a um movimento político e social que preconiza o retorno do neoliberalismo conservador, onde o Estado reserva à Educação o papel primordial de formadora de mão de obra, elegendo-a como mero serviço mercantil. Nessa perspectiva, o governo federal que assumiu o poder após o processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef em agosto de 2016 instituiu uma nova reforma curricular para o Ensino Médio, através da Medida Provisória de n.º 746/2016 que excluiu de seu currículo obrigatório as disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. Concomitantemente, tramita no Senado Federal o projeto de lei n.º 193/2016 que pretende introduzir no currículo da educação básica o Programa Escola Sem Partido. Tal programa preconiza a adoção de deveres (morais e legais) sobre o papel do professor frente aos conhecimentos que deve ensinar. Devido ao seu caráter ideológico o projeto tem suscitado inúmeras críticas, pois conduziria a criminalização do ato pedagógico.

Em suma, a pretensão de ambos os projetos reabrem o lugar do conhecimento e do currículo no processo educativo e na formação de professores em particular. Outro elemento importante para essa discussão do papel do conhecimento é a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua terceira versão no ano de 2017, elaborada e revisada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e suas comissões de assessores e especialistas, que tem por finalidade definir os conhecimentos a serem aprendidos por todos os estudantes brasileiros matriculados na Educação Básica e está calcada na concepção de direitos e objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento de competências que deverão balizar a definição desses objetivos.

As propostas curriculares surgidas a partir dos anos de 1990 organizaram-se em torno da concepção de competência e orientaram os processos formativos para a construção de



competências em todos os níveis de ensino no país, relegando a um segundo plano a noção de objetivos. A BNCC traz a tona novamente a concepção de objetivos de aprendizagem. Percebemos, portanto, um movimento de mudança no papel do conhecimento nas políticas curriculares nas últimas décadas no Brasil, impactando diretamente a formação docente.

Neste artigo, pretendemos discutir os princípios epistemológicos e políticos subjacentes à Pedagogia por Competências, instituída a partir da reforma educacional dos anos 1990, partindo da análise da concepção de competência presente na educação desde os anos 70 do século XX, quando se encontrava associada à Pedagogia por Objetivos. Assim, localizando essa concepção no âmbito da formação de professores questionamos o seu significado epistemológico, na tentativa de problematizar as configurações requeridas ao papel do conhecimento e sua implicação para a formação docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A emergência da concepção de competência na educação

No contexto sociopolítico e educacional das últimas décadas (1990 a 2010) a discussão da formação e do currículo escolar assumiu lugar de destaque. Numa estrutura social que requer mudanças constantes na organização do trabalho o debate sobre a concepção de competência ressurgiu como uma questão relevante. Tal interesse deveu-se ao fato da competência funcionar como mecanismo de seleção e gestão da força de trabalho, deslocando conceitualmente a concepção de qualificação que norteava a formação dos trabalhadores no mundo da produção fordista/taylorista e que possui um conceito multidimensional, sendo compreendida como uma relação social complexa entre as atividades técnicas, o valor social e as implicações políticas e econômicas da profissão (RAMOS, 2002).

A multidimensionalidade da concepção de qualificação advém do fato de esta possuir uma *dimensão conceitual*, que diz respeito aos registros dos saberes e conhecimentos, e está associada aos diplomas e títulos; uma *dimensão social*, que se refere às relações sociais que determinam os conteúdos das atividades, as hierarquias das ocupações e os códigos éticos e legais que organizam a profissão; e uma *dimensão experimental*, que se circunscreve ao



conjunto de saberes que o trabalhador precisa possuir para desenvolver seu trabalho. (RAMOS, 2001; 2002).

A concepção de competência como norteadora da relação entre trabalho e educação, de acordo com Ramos (2001), constitui a negação das dimensões sociais (conceitual e social) da qualificação e a afirmação da sua dimensão mais individual (experimental).

A emergência dessa concepção na educação pode ser evidenciada a partir da constituição da agenda internacional proposta por organismos multilaterais em 1990 na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, em Jontiem, na Tailândia, em que o revigoramento do ideário “aprender a aprender”, já existente na abordagem escolanovista (DUARTE, 2000), baseia os quatro pilares da educação apresentado por Jacques Delors (2000). Esses pilares, calcados em uma nova concepção de conhecimento, produziram um terreno fértil para que a concepção de competência se tornasse central nos currículos formativos da educação escolar em seus diversos níveis, deslocando para um segundo plano a definição dos objetivos de ensino e de aprendizagem que antes estruturavam os currículos escolares.

2.2 Pedagogia por Objetivos e Pedagogia por Competências: o lugar do conhecimento

A concepção de competência na educação não é algo de hoje. Ela já vem sendo utilizada há bastante tempo, entretanto, somente na reforma educacional iniciada nos anos de 1990 é que se observa sua proliferação e adoção como concepção norteadora dos currículos escolares tanto para a formação básica quanto para a formação docente e a profissional.

Para entender a origem da concepção de competência na educação é preciso remontar à década de 1960. De acordo com Hyland (1994, *apud* RAMOS, 2001), nessa época surgiu o movimento americano denominado *Competence Based Education and Training (CBET)*, em que a concepção de competência aparece associada à concepção de objetivos, baseando-se na Pedagogia do Domínio, de Bloom.

A Pedagogia do Domínio configurou-se pelas proposições de Bloom (1973) que criou um sistema taxionômico de classificação dos objetivos educacionais conforme a descrição dos comportamentos esperados dos educandos ao final de uma unidade de ensino. Essa classificação baseada em princípios lógicos (definições precisas e coerentes) e psicológicos



(compreensão dos fenômenos psicológicos) constituiu-se a partir de três domínios: o *cognitivo* (pensar), o *afetivo* (ser) e o *psicomotor* (agir). Os objetivos ligados a esses domínios envolvem aspectos da memória, capacidades e habilidades intelectuais e motoras, atitudes e valores. Bloom, portanto, entende os objetivos como a descrição dos métodos e meios que modificarão o comportamento, ou seja, mudarão a forma de ser, pensar e agir dos educandos.

Nesta Pedagogia, o conhecimento é tido como um amontoado de registros de ideias ou fenômenos na mente (*memorização*) que podem ser lembrados à medida de sua necessidade na solução de um problema. No entanto, para Bloom (1973) o conhecimento verdadeiro está no nível da compreensão e é caracterizado pelas capacidades e habilidades intelectuais. Diferentemente da memorização, as capacidades e habilidades intelectuais só podem ser testadas em situações diferentes daquelas em que foram adquiridas.

Enquanto as habilidades são processos mentais que organizam e reorganizam os materiais necessários à solução de um problema, as capacidades são os mecanismos mentais de seleção das informações técnicas e específicas para solucionar tal problema. Nessa perspectiva, portanto, a solução de um problema requer que o indivíduo “organize ou reorganize um problema, reconheça o material necessário, evoque este material e o utilize na situação problemática.” (BLOOM, 1973, p. 35) Isto quer dizer, em outras palavras, que o indivíduo deve partir de suas experiências passadas e dos conhecimentos já adquiridos para analisar a situação nova, selecionar dentre o seu estoque de conhecimentos e métodos os mais adequados à situação e saber discernir as relações existentes entre as experiências novas e as anteriores.

A Pedagogia por Objetivos configurou-se pela apropriação da teoria behaviorista de Skinner, para quem a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, se confunde com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento.

Na abordagem comportamentalista, o conhecimento é resultado direto da experiência, ou seja, é a descoberta de algo que já estava presente externamente, mas não havia ainda sido incorporado internamente pelo sujeito cognoscente. Desta forma, conforme defende Skinner, o comportamento pode ser descrito em termos físicos e, portanto, fragmentado funcionalmente, o que permite modelá-lo ou reforçá-lo conforme os objetivos educacionais a serem alcançados. Nessa abordagem, os objetivos visam à construção de competências a



partir da transmissão de conhecimentos comportamentais e via treinamento específico. Assim, “os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas” (MIZUKAMI, 1986, p.21).

Para Skinner, o importante a considerar na atividade de ensino não são os mecanismos envolvidos na atividade do pensamento, mas sim a definição de comportamentos e a forma de instalá-los e reforçá-los. Deste modo, “a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos de sua instalação” (MALGLAIVE, 1995, p. 111).

Assim, enquanto em Bloom e sua Pedagogia do Domínio os objetivos estão associados aos meios e métodos definidos para uma mudança de comportamento, em Skinner os objetivos confundem-se com a própria mudança de comportamento.

No entanto, Mager (1977, *apud* MALGLAIVE, 1995), mesmo simpático ao behaviorismo, tentou diferenciar-se deste fazendo uso da noção de *performance* como alternativa à noção de comportamento. Para esse autor, os objetivos pedagógicos constituem-se na descrição minuciosa de uma ação a ser manifestada. Um objetivo útil, portanto, define-se pela *performance* (o que o estudante é capaz de realizar); pelas condições nas quais se deve efetuar a *performance* e pela qualidade da *performance* aceitável. Mager introduz no debate sobre os objetivos educacionais uma dimensão nova, que é a condução do ensino, ou seja, os meios de se alcançar os objetivos propostos. Em sua compreensão a simples definição dos objetivos e sua explicitação para os alunos simplificaria consideravelmente sua determinação.

Na década de 70, os americanos Nagel e Richman (1974), propuseram um modelo de instrução programada para professores denominado Ensino para a Competência (*competency-Based Instruction – CBI*), que considera essa dimensão da condução do ensino para se atingir os objetivos propostos. Segundo esses autores, o Ensino para a Competência baseia-se no princípio psicológico de que os alunos aprendem em ritmos diferentes e desde que seja dado tempo suficiente e tenham claro o que se espera deles, os mesmos podem tornar-se competentes em quase tudo. Partindo desse princípio, o Ensino para a Competência estrutura-se na forma de ensino individualizado, tendo como centro do processo educativo o aluno e sua aprendizagem, estando o papel dos objetivos restrito à avaliação.

Nessa abordagem, os meios para se alcançar os objetivos de ensino são as competências, sendo entendidas como o domínio dos conhecimentos, habilidades e atitudes



esperados dos alunos ao final de um curso. Os objetivos de ensino são, portanto, a expressão desses conhecimentos, atitudes e habilidades em termos de ação observável e mensurável a ser executada pelo aluno, considerando as condições de demonstração de seu comportamento e os padrões de desempenho aceitáveis. Para Lopes (2001, p. 4), no entanto, as competências utilizadas nessa abordagem continuam assumindo o enfoque comportamentalista, uma vez que “as atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades) que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação”.

Malglaive (1995) questiona nos difusores da Pedagogia por Objetivos o fato de que não se preocuparam com a definição da realidade da ação, isto é, o contexto em que ocorre o comportamento e a explicitação da natureza das operações mentais, os saberes e o saber-fazer envolvidos nessa ação. Ao contrário, porém, a atividade humana foi considerada, em Bloom, por exemplo, como uma justaposição dos comportamentos elementares adquiridos. Para Malglaive, fundamentando-se na concepção cognitivista de Piaget, as manifestações do pensamento, mesmo as mais simples, mobilizam um conjunto de mecanismos motores e cognitivos integrados a uma estrutura mental, que deve ser construída desde o início do processo educativo.

A estruturação do processo de aprendizagem não mais em comportamentos esperados, mas sob as operações mentais aí envolvidas, instaura uma nova forma de pensar a organização do ensino. Isto posto, Malglaive (1995) entende que a definição de objetivos como nuclear no processo educativo é uma problemática ultrapassada, devendo a mesma manter-se restrita somente ao campo da avaliação.

Essa mudança de concepção no ensino, segundo Malglaive (1995), deu-se devido às mudanças no trabalho e ao advento da psicologia cognitiva, baseada nos estudos de Piaget. No que se refere às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o autor defende que os novos processos de produção não mais requerem que as atividades dos trabalhadores sejam decompostas em comportamentos simples e facilmente identificáveis, pois o quadro de definição de tarefas a serem executadas por um trabalhador numa linha de produção automatizada requer que se analise o conteúdo real das atividades e os saberes aí envolvidos e não apenas as características da tarefa.

Nesse sentido, a pedagogia por objetivos não daria conta da organização de um programa de formação do trabalhador que o preparasse para atuar na linha de produção



integrada e flexível. Pois, segundo Malglaive (1995), a pedagogia por objetivos se articula muito bem ao taylorismo, que considera o “exercício de uma actividade técnica como resultante da soma justapositiva de um conjunto de subactividades elementares” (p. 121). Ao contrário, no toyotismo, os atos singulares só podem ser corretamente realizados se o trabalhador o entender como o momento de um todo. Assim, conforme o autor,

pormenorizar cada uma das operações particulares sob a forma de objectivos evidentemente específicos, e tanto mais facilmente operacionalizáveis quanto são específicos, permite respeitar os cânones da “Pedagogia por Objectivos”, mas não corresponde à realidade das competências requeridas, ainda que um pedagogo que tivesse assimilado bem os seus clássicos se lembrasse de os submeter a um objectivo geral de que cada segmento de actividade seria apenas derivação. (MALGLAIVE, 1995, p. 121)

As ideias de Malglaive, portanto, levam à afirmação de que a pedagogia por objetivos esgotou sua capacidade organizadora dos currículos de formação do novo trabalhador requerido pelos padrões flexíveis de produção. Em seu lugar surge a concepção de competência, considerada pelo autor, como um fenômeno, um mecanismo que indica os elementos que os constituem e não simplesmente a ação e suas características observáveis.

No que se referem aos aspectos psicológicos, os objetivos pedagógicos foram estruturados em torno da expressão “*ser capaz de...*”, que designa uma atividade e tem no verbo de ação que a acompanha o resumo de uma provável capacidade, sem, no entanto, ser necessário provar a sua existência ou conhecer sua natureza. Porém, uma competência, que para o autor é sinônimo de capacidade, apresenta uma estrutura fundamentada no *saber em uso*, que consiste na ação mental (*cognição*) que acompanha a manipulação material e simbólica sobre um objeto e permite a construção de novos saberes através da ação (*atividade*). A estrutura de uma competência ou capacidade, portanto, permitiria a pessoa agir de forma eficaz, atingindo os objetivos que lhe são designados.

Segundo Malglaive (1995),

uma acção exerce-se sempre sobre um objecto e as regras a aplicar para o manipular são relativas à transformação pretendida deste objecto. Isto supõe um saber sobre o objecto e sobre a transformação a operar, saber existente antes da acção. É ainda para a cognição que acompanha a acção que remete o cuidado de fazer entrar este saber no campo do saber em uso. Para o especialista, este trabalho, sem dúvida, terá já sido feito, e a cognição assim como a acção exercem-se nele sob a forma de hábitos em que se investe o saber em uso. Para o principiante, o que aprende, esta cognição permanece fundamental e é frequentemente sobre ela que incide principalmente a aprendizagem. (p. 126)



As regras a aplicar são os saberes a serem mobilizados na ação e devem ser apreendidas a partir de um processo de *cognição, formalização e tematização*¹, ou seja, através do trabalho do pensamento que produz e manipula saberes incessantemente e está no centro da ação material e simbólica. Esse trabalho do pensamento possui um ritmo e duração, incompatíveis com os da ação, devendo, portanto, separar-se desta.

Os saberes que estruturam as capacidades/competências são mobilizados por uma *inteligência prática* (cognição), que orienta a ação e constitui o *circuito curto* da dinâmica das competências e por uma *inteligência formalizadora* (formalização e tematização) que constitui o *circuito longo* desta dinâmica. Assim, “enquanto a primeira realiza-se somente a partir da ação, a segunda é o processo por meio do qual se desenvolve o pensamento abstrato” (RAMOS, 2001, p. 235)

Em síntese, a ação necessita de um saber prático (*saber em uso*) orientado por um processo de cognição e constituído por saberes teóricos (*formalizados*), que também se tornam saberes quando na ação, mas que são, na maioria das vezes, adquiridos fora da ação, pelo processo mental denominado *tematização*, que enriquece os saberes e os tornam disponíveis para múltiplas ações. Nessa perspectiva, a ação por si só não é fonte de saber, é preciso, às vezes, afastar-se dela para adquirir conhecimentos e formalizá-los, para então poder aplicá-los na resolução de um problema, ou seja, em uma ação.

Entretanto, no tocante ao uso da concepção de competência nos discursos oficiais, Ramos (2001) alerta para o fato de que a mesma

tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto restrita à inteligência prática ou ao circuito curto da capacidade. Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa concepção num sentido instrumental ou comportamentalista/condutivista. Isto porque a supressão da inteligência formalizadora da estrutura dinâmica da capacidade/competência admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho e, assim, a redução das primeiras aos segundos. (p. 235)

A concepção de competência na educação foi tratada de forma sistemática por Philippe Perrenoud (1999; 2000b). Um dos pilares da teoria de Perrenoud sobre as competências na educação é a organização do ensino em situações práticas que permitam aos

¹ Conforme Malglaive (1995, p. 126-127) *formalização* é a ação autônoma do pensamento sobre os saberes adquiridos tanto na ação quanto no ensino formal e *tematização*, termo emprestado de Piaget e Garcia, é o recurso que o pensamento constrói para trabalhar sobre si próprio e formalizar saberes.



alunos mobilizar conhecimentos para solucionar um problema. Segundo o autor, durante a escolaridade básica

assimilam-se conhecimentos disciplinares, como Matemática, História, Ciências, Geografia etc. Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem. (PERRENOUD, 2000a, p. 19)

Percebe-se, na passagem acima, uma crítica à Pedagogia por Objetivos, que se preocupou somente em transmitir os “ingredientes das competências”, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes e não com a sua mobilização na resolução de problemas práticos. Segundo Perrenoud (2000a, p. 19), “formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competências, lutamos abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas”.

Segundo Perrenoud (1999), no entanto, falar em competência não acrescenta muito à ideia de objetivos, porque não se deve aceitar a ideia de ensinar sem ter metas explícitas e comunicáveis aos estudantes. Porém, acrescenta o autor, a Pedagogia por Objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos, não se preocupando com sua mobilização diante de situações complexas. Desta forma, quando se assimila competência com um objetivo de aprendizagem corre-se o risco de confundir aquisição escolar verificável com uma competência, o que é errado, segundo o autor, pois uma competência, que é invisível, só pode ser medida por meio do desempenho observável. Portanto, Perrenoud defende, como Malglaive (1995), a necessidade de que as competências a serem desenvolvidas sejam conceitualizadas e se defina sua natureza.

Nessa perspectiva, o autor compreende que uma competência está além dos conhecimentos, pois “é na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Para se construir competências, portanto, apenas a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou específicos não é suficiente. É preciso que se construa “um conjunto



de *disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos* na situação, no momento certo e com discernimento” (p. 31, grifo nosso).

Os esquemas, não são apenas simples hábitos, mas constituem, segundo a concepção piagetiana, estruturas invariantes de uma operação ou de uma ação, que permitem o enfrentamento de situações similares. Os esquemas são adquiridos pela prática, não requerendo do sujeito uma consciência nem de sua existência, nem de sua gênese ou funcionamento. Um conjunto de esquemas, por sua vez, forma o *habitus*, definido por Bourdieu (1989) como um

sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma (p. 65).

Portanto, na concepção de Perrenoud, uma competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, ou seja, um *habitus* que permite mobilizar os conhecimentos (técnicos, metódicos, tácitos, etc.) necessários para o enfrentamento de uma situação problema.

Mas, como se constroem as competências? Segundo Perrenoud (1999), a construção de uma competência em seu estágio inicial passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Essas operações cognitivas para se automatizarem e se tornarem esquemas complexos precisam passar por um processo de forte repetição em situações semelhantes, ou seja, é preciso treinamento intensivo. Assim, para o autor, a formação de competências exige que se passe “de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*)”, baseada na ideia de que se constroem competências no exercício de uma situação complexa. Na crítica de Ciavatta e Ramos (2012, p.23) “a formação voltada para esse tipo de competência estaria mais preocupada com o desenvolvimento da capacidade de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções do que com o conjunto de conhecimentos e habilidades”.

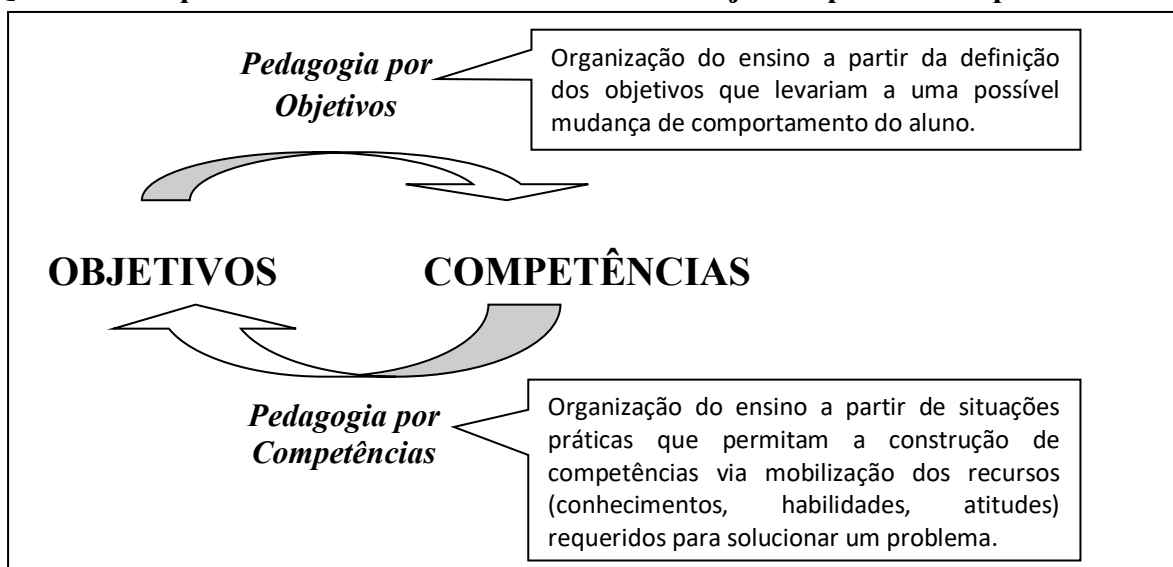
Podemos inferir, portanto, das ideias até aqui discutidas, que houve uma inversão na organização dos processos educativos. Antes estruturados numa pedagogia que tinha nos objetivos de ensino o núcleo definidor dos comportamentos a serem demonstrados, verifica-



se que os processos formativos passaram a ser estruturados em torno das competências a serem desenvolvidas para se alcançar os objetivos que se propõem.

O esquema abaixo é ilustrativo desse movimento:

Quadro I: Esquema do deslocamento da ênfase nos objetivos para as competências



Fonte: elaboração da autora a partir das leituras realizadas.

Como podemos perceber, a concepção de competência esteve presente nos currículos formativos subordinada à concepção de objetivos até fins dos anos de 1980. A partir dos anos 1990 é a concepção de competência que vem para o centro da cena e subordina a concepção de objetivos. Diante dessa constatação surge o questionamento: afinal, a concepção de competência utilizada atualmente tem o mesmo significado epistemológico que a concepção de competência utilizada na década de 1970 pelos seguidores da pedagogia por objetivos?

Segundo Kuenzer (2002), no âmbito do modelo fordista/taylorista de produção, pautado na divisão social e técnica do trabalho, que fragmentou as atividades na linha de montagem da produção, e na prescrição das tarefas a serem executadas, a concepção de competência assumiu o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência (saber tácito) do que de atividades intelectuais que articulassem conhecimento científico e as formas de fazer. Nesse modelo, as competências foram descritas “como sinônimo de desempenhos eficientes e eficazes a serem reproduzidos na formação como os objetivos operacionais” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 83) e consideradas



comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais subjacentes, enfatizam a conduta observável em detrimento da compreensão, podem ser isoladas e treinadas de maneira independente, e são agrupadas e somadas sob o entendimento de que o todo é igual a mera soma das partes (GÓMEZ, 2011, apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 83).

Entretanto, a partir do fenômeno da reestruturação produtiva que flexibilizaram os processos de trabalho através da informatização, robotização e automatização da produção, vem se requerendo dos poucos trabalhadores que constituem o núcleo estável do trabalho coletivo uma sólida formação que permita o domínio de conhecimentos teóricos mais amplos. Desta forma, segundo Kuenzer (2002, p. 2), “o conceito de competência passa a supor o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social”.

Essa nova significação do conceito proposto por Kuenzer, no entanto, ganha sentido apenas dentro de uma lógica de inclusão dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Para a autora,

há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico. (p.2)

Na perspectiva defendida por Kuenzer (2002), a competência necessita do domínio dos conhecimentos de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica e não apenas do conhecimento tácito, oriundo do senso-comum ou da experiência prática. Neste sentido, a autora critica Perrenoud (1999) por não fazer distinção entre os diversos tipos de conhecimento que compõem uma competência, o que o leva a exigir da escola a tarefa de articular esses diversos conhecimentos na construção das competências, o que requer tempo e espaço adequados, os quais a escola não possui. Para Ciavatta e Ramos, há uma estreita relação nessa abordagem com o conceito de competência formulado pela OCDE, pelo qual

[...] Uma competência é mais que conhecimentos e habilidades, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais. (GÓMEZ, 2011, p. 84 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 23)

Esse “saber-fazer complexo” síntese da integração de saberes e conhecimentos diversos será produzido em que instância formativa? No trabalho ou na escola? A questão é



controversa e a resposta depende da concepção de conhecimento que a orienta. Kuenzer (2002) defende que a escola não é lugar de desenvolver competências, mas sim de transmitir os conhecimentos teóricos e sócio-históricos que auxiliarão no desenvolvimento das competências que serão construídas no trabalho. Essa perspectiva é corroborada por Ciavatta e Ramos (2012) quando afirmam que

A ação competente no trabalho é guiada por um tipo de saber próprio que é síntese entre o conhecimento teórico aprendido na formação e a experiência. Ou, em outras palavras, síntese entre teoria e prática. O currículo não pode antecipar a experiência profissional; pode, no máximo, representá-la (em situações práticas de aprendizagem, sejam aulas ou estágios). (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24)

Observamos, portanto, que o significado da concepção de competência parece se modificar em função do contexto que o demanda. No fordismo/taylorismo e no âmbito das abordagens filiadas à pedagogia por objetivos, a mesma possui uma significação estritamente comportamental traduzida na posse do saber-fazer (conhecimento técnico) e no atual modelo toyotista e filiada às correntes psicológicas cognitivistas a concepção de competência passa a ser entendida como um mecanismo subjetivo que mobiliza as diversas formas de conhecimento (tácito, teórico, técnico etc.). Uma concepção que valoriza, portanto, o desenvolvimento de capacidades e não de conhecimentos e habilidades, conforme expresso em documentos governamentais (BRASIL. CNE/CEB, 2011).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Realizamos pesquisa qualitativa, recorrendo a uma ampla pesquisa bibliográfica e pesquisa documental sobre a emergência da concepção de competência na educação e suas implicações para a formação em geral e a docente em específico. Observamos que o deslocamento da concepção de competência para o centro do debate educativo e sua configuração em função do novo contexto a que serve suscitou a inserção deste conceito na formação do professor, ocupando o espaço central de orientadora na organização dos cursos de formação docente nas reformas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990. Vários documentos foram publicados pelo MEC neste sentido (BRASIL, 1997; 1999 e 2001a, 2001b). Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica –



DCN (BRASIL, 2001), aprovada em 2001 pelo CNE, constituíram-se como documentos em que a concepção de competência adquire o *status* de norteadora dos currículos formativos, sendo considerada na organização teórica e metodológica dos cursos de licenciatura. Tomaremos esses Documentos e discussões acadêmicas sobre eles como bases de análise para apreender o sentido epistemológico da concepção de competência na formação de professores.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

4.1 O sentido epistemológico da concepção de competência como orientadora da formação de professores no Brasil

A análise empreendida nos documentos oficiais constata a premissa de que a educação precisava se ajustar às mudanças econômicas, políticas e sociais que vinham ocorrendo no mundo. O Parecer CNE/CP Nº 09/2001 que fundamenta o documento das DCN para formação de professores em nível superior afirma claramente que a concepção de competência é “nuclear na organização dos cursos de formação de professores” e que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p. 29). A construção de competências, portanto, aparece como um dos instrumentos capazes de proporcionar esse ajuste da educação às novas exigências do mundo do trabalho (DIAS, 2002), conforme vimos na discussão teórica acima. Parece que isto se deve principalmente porque a construção de competências instaura um processo de formação que privilegia a prática, o saber-fazer, ou seu circuito curto, conforme Malglaive (1995), e secundariza os conhecimentos teóricos, ou seja, o circuito longo das competências, o que tem grande relevância para o mundo produtivo, que se move no ritmo acelerado das máquinas informatizadas.

Segundo Dias (2012):

Nas DCN (2001, 2002), o desenvolvimento das competências é um princípio defendido para a formação profissional, vinculado à aprendizagem de um “conhecimento útil”, marcadas também pela avaliação do desempenho (DIAS, 2002). A formação a partir de um currículo por competências favorece processos de avaliação que visam ao delineamento do perfil profissional para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu trabalho e a sua formação. (p.16)



Perrenoud (1999) argumenta que a formação de competências na escola tem profundas implicações na atuação dos professores, o que requer dos mesmos mudanças identitárias, entre as quais destaca: 1) não menosprezar a relação pragmática com o saber; 2) dosar os conhecimentos conforme a real necessidade do aluno; 3) não tentar organizar os conhecimentos na mente do aluno, deixar que a resolução de uma situação problemática faça isso; e 4) possuir as competências que desejam formar nos alunos.

Dias (2001) compreende que a adoção da concepção de competência no modelo curricular de formação de professores, manifestada nas DCN (BRASIL, 2001b) e nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) tem por finalidade instaurar um processo de profissionalização docente, apresentando a mesma lógica tecnicista e conteudista do currículo proposto pelos teóricos da eficiência social, uma vez que seus princípios básicos traduzem-se na flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino. Baseando-se nesta compreensão, Dias (2001) defende que o currículo por competências não apresenta nenhuma novidade, havendo apenas uma recontextualização de um conceito, que, segundo ela, já vinha sendo usado há mais de três décadas na educação.

Para fundamentar sua tese, Dias (2001) apoia-se nas ideias de Basil Bernstein, sobre a “recontextualização do conceito de competência no campo educacional”, que, a partir do conceito de campo de Bourdieu, identifica nos discursos pedagógicos dois campos recontextualizadores: o *oficial*, que se refere à legislação curricular, avaliação nacional e o livro didático, e o *não oficial*, produzido pelas práticas e pesquisas pedagógicas.

Segundo a autora,

a recontextualização nos campos pedagógicos oficial e não oficial opera apropriando, reenforcando, deslocalizando e realocalizando discursos das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas especialidades pedagógicas vindo a propor, a estabelecer, a difundir e a controlar os conteúdos, as relações e o modo de ser transmitido o conhecimento escolar (p.3).

Assim, para a autora, o conceito de competência foi recontextualizado para o currículo de formação de professores, tendo em vista que o mesmo permite o controle do processo formativo do professor, “via certificação e recertificação de competências e uma nova concepção de ensino que pode representar a secundarização do conhecimento teórico e



de sua mediação educacional, a partir da relevância da prática” como espaço de conhecimento e formação do saber profissional do professor (p.6).

No entanto, as ideias construídas ao longo deste trabalho mostram que não houve apenas uma recontextualização da concepção de competência, sem maiores consequências para o seu significado. Pois, em termos curriculares há uma diferença entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia por Objetivos, principalmente na forma de tratar o conhecimento.

Na Pedagogia por Objetivos os conhecimentos são transmitidos a fim de se chegar a uma finalidade, que é o desempenho do aluno. As competências, aí, adquirem um sentido de *meio* para se alcançar um *fim*, isto é, os objetivos propostos, que representam o desempenho esperado do aluno. Na Pedagogia por Competências, os conhecimentos são vistos como recursos que devem ser mobilizados para a resolução de um problema na perspectiva de se construir competências. Ou seja, de *meio* para se chegar a uma *finalidade*, que era o desempenho, a competência passa a ser vista como *finalidade* e o desempenho assume o papel de *meio* para o seu desenvolvimento. Portanto, não há apenas uma adequação do conceito ao contexto, mas sim uma nova significação do conceito e uma nova configuração para o seu uso.

A concepção de ensino centrada na prática, no saber-fazer e na construção de competências, no âmbito hegemônico, atribui ao conhecimento o papel de mero instrumento para a construção de competências. Na perspectiva contra hegemônica, defendida por Kuenzer (2002), o domínio do conhecimento teórico deve estar articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, o que implica que o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico deve ser a base na qual as competências serão construídas, em um processo formativo que articule teoria e prática, na dimensão da práxis.

Considerando as mudanças na organização do processo produtivo e do trabalho na sociedade capitalista, a adoção do modelo curricular de formação pautado na construção de competências foi visto por alguns autores (DIAS, 2002; LOPES, 2001) como um mecanismo de vinculação da escola com o mundo do trabalho. Na perspectiva da formação profissional, o currículo por competências apresenta o privilegiamento do conhecimento prático ou saber-fazer. Conforme Dias (2012)



A prática é defendida como central no currículo da formação de professores apresentando-se como um discurso hegemônico (...). Nas DCN, é desenvolvido o conceito de simetria invertida que implica a aprendizagem daquilo que se espera do professor como profissional tendo a prática como central para a organização dos conteúdos de aprendizagem para os professores em formação. Dessa forma, é atribuída à prática a superação das dificuldades na formação docente, como também podemos ver defendido em proposições dos textos analisados. Outro aspecto que a prática visa a ressaltar diz respeito à realidade, valorizando a apreensão direta pelos sujeitos daquilo que é percebido como visível, desconsiderando, muitas vezes o que está silenciado nos espaços educativos. (p. 17)

A formação de professores proposta pelas DCN (BRASIL, 2001b) e os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) enfatizam o caráter processual do desenvolvimento de competências como uma etapa do desenvolvimento profissional docente, que terá início com a formação inicial e deverá ser prosseguida na formação continuada. Uma formação com forte ênfase no conhecimento prático, no saber-fazer, e na secundarização do conhecimento teórico, que teve seu espaço reduzido no currículo em prol da ampliação de estratégias formativas baseadas na construção de competências “para lidar com técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa” (FREITAS, 2002, p. 155).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos os princípios epistemológicos e políticos subjacentes à pedagogia por competências, instituída a partir da reforma educacional dos anos 1990, partindo da análise da concepção de competência presente na educação desde os anos 70 do século XX, quando se encontrava associada à pedagogia por objetivos, observamos um movimento histórico de inversão na organização curricular dos processos educativos, com a secundarização dos objetivos de ensino como núcleo definidor dos comportamentos a serem demonstrados para a promoção das competências como categoria basilar de organização curricular, a serem desenvolvidas para se alcançar os objetivos que se propõem.

A concepção de competência presente nos currículos formativos até fins dos anos de 1980 esteve subordinada à concepção de objetivos e a partir dos anos 1990 é a concepção de competência que vem para o centro da cena e subordina a concepção de objetivos. Nesse movimento, percebemos uma reconceitualização da noção de competência, de uma



significação estritamente comportamental traduzida na posse do saber-fazer (conhecimento técnico) passou a ser compreendida como mecanismo subjetivo que mobiliza as diversas formas de conhecimento (tácito, teórico, técnico etc.). O conhecimento, por sua vez, nessa nova concepção adquire o papel de mero instrumento para a construção de competências.

No âmbito da formação de professores no Brasil, a concepção de competência passou a ocupar um espaço central de orientadora na organização curricular dos cursos de formação docente, sobretudo nas reformas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2001) e os Referenciais para a formação de professores (1999), trazem a concepção de competência numa perspectiva de supervalorização dos conhecimentos práticos, do âmbito do saber-fazer, em detrimento dos conhecimentos teóricos, o que confere à concepção de competência uma dimensão comportamentalista, conforme alertara Ramos (2001).

Isto permite compreender que a formação de professores baseada na construção de competências ao privilegiar apenas o saber-fazer, ou o circuito curto das competências, secundariza o domínio dos conhecimentos científico-tecnológico e sócio-histórico que permitem a compreensão das questões conceituais que condicionam a profissão, sem lugar para uma profícua articulação com a teoria, fundamental para que não se corra o risco de ficar apenas nas interpretações imediatistas e pouco consequentes para uma efetiva transformação social.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** 7.ed., São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho.** 4.ed., São Paulo: Boitempo, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de objetivos educacionais.** Porto Alegre: Globo, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001** – homologado. Brasília: CNE, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001b.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise A. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, núm. 49, janeiro-abril, 2012, pp. 11-37.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 4.ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. In. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 Agosto 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, Acesso em 18 Set 2017.

_____. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. In: **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**, Goiânia, maio de 2002.

_____. Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. **XXIV Reunião da Anped**, Caxambú, outubro de 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREITAS, Helena C.L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, Sept. 2002.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **XV Reunião Anual da Anped**, Caxambú, outubro de 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br> Acesso em 26 Set 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, pp. 1-20, 2001.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NAGEL, Thomas S.; RICHMAN, Paul. **Ensino para competência: uma estratégia para eliminar o fracasso**. Porto Alegre: Globo, 1974.

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

_____. Construindo competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, pp. 19-21, setembro de 2000a. [Entrevista concedida a Paola Gentili]

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

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



_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In. **Educação e Sociedade**, v. 23, n° 80, Setembro de 2002. p. 405-427.