

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

**A REFORMA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE
1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**

2002

Roselane Fátima Campos

**A REFORMA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE 1990 – desvelando as tessituras
da proposta governamental**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor.

Orientadora: Prof^a Dra. Eneida Oto Shiroma

Florianópolis

2002

Ao João Vitor e Iohanna, por
mais uma vez compreenderem
minhas presenças tão
distantes.

AGRADECIMENTOS

Ainda que os trabalhos portem os nomes de seus autores e por esse ato traduzam a marca de quem os fez, são na verdade, expressão de uma multidão de vozes que se presentificam no texto, tal como sinfonia musical. São muitos os agradecimentos e esse espaço, certamente, não basta para lembrar de todos que de uma forma ou de outra colaboraram para a sua realização.

Início agradecendo, de forma especial, à professora Dra. Eneida Oto Shiroma, minha orientadora, que mais uma vez possibilitou-me “aprendizagens únicas”, oferecendo-me todo o apoio necessário quando as “tarefas da tese” me pareciam insuportáveis. À dra. Maria Drosila Vasconcellos, que orientou meus estudos durante minha estadia na Universidade Lille III, na França, fica registrada minha gratidão por todo apoio e carinho que recebeu a mim e a minha família.

Aos colegas e professores da Associação Catarinense de Ensino, instituição onde desenvolvo minhas atividades docentes, agradeço imensamente a forma carinhosa com que sempre me incentivaram. Registro agradecimento especial ao Sr. Petrônio Guimbala, diretor presidente, pelo apoio institucional que recebi, condição imprescindível para que eu pudesse me dedicar integralmente a esse trabalho.

Das “muitas mãos” que me ajudaram, manifesto minha gratidão ao professor Petry, conhecedor da gramática e do latim, dono de uma leitura minuciosa, ajudando-me muito com suas considerações. Ao André R. Rieper, pela absoluta generosidade com que me ajudou na finalização do texto.

Não poderei deixar de agradecer também minha querida amiga Soraya, que mais uma vez, de forma carinhosa, me “hospedou”. Aos colegas do doutorado, por tudo o que com eles aprendi: Arsênio, Domingos, Benoni e Celso – valeram as conversas e discussões. Ao CNPq e a CAPES, que me concederam bolsas de estudo, possibilitando condições efetivas para que essa pesquisa fosse realizada.

Para finalizar, agradeço especialmente aos meus pais, que teimam em acreditar e ensinar que um mundo melhor é possível. Aos meus irmãos, por todo o incentivo dado e ao Rui, companheiro amoroso de todas as horas, que mais uma vez compartilhou comigo angústias e alegrias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
A PESQUISA E SEUS CAMINHOS	7
CAPÍTULO I – DEBATES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	13
1. O CONCEITO DE PROFISSÃO: revisitando a sociologia.....	16
2. AS TESES DA DESPROFISSIONALIZAÇÃO E DA PROLETARIZAÇÃO..	26
3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: mito ou realidade?.....	34
3.1. Profissionalidade	35
3.2. Profissionalismo	37
3.3. Profissionalização	39
CAPÍTULO II – A ARQUITETURA DA REFORMA: preceitos e bases para a formação inicial dos professores	57
1. A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS: a retórica da profissionalização nos discursos oficiais	57
1.1. Referencial Pedagógico Curricular – versão de 1997	59
1.2. Referencial para a Formação de Professores - documento de 1998	63
1.3. Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000.....	69
1.4. A reforma aprovada – Parecer CNE/CP 009/2001	73
2. A DINÂMICA DA REFORMA: o discurso governamental sobre a formação competente.....	74
2.1. Os objetivos da formação inicial	75
2.1.1 A formação do professor reflexivo	77
2.1.2. A formação do professor competente	85
3. AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA REFORMA	87
3.1. Os princípios orientadores da reforma: do professor reflexivo ao professor competente	87
3.2. A noção de competências é nuclear na formação de professores	89

3.3.	Concepção de aprendizagem e o “jogo de espelhos” da simetria invertida.....	92
3.4.	A concepção de conteúdo: a hipervalorização da prática	96
3.5.	A concepção de avaliação: do resultado ao controle do processo	98
3.6.	Concepção de pesquisa: da pesquisa sobre a prática a pesquisa da prática	101
3.7.	Flexibilização curricular: a ordem disciplinar em questão	103
4.	AS IMAGENS DOCENTES – de que professor falam as diretrizes curriculares ?.....	108
4.1.	Do professor ao gestor – imagens em mutação	109

CAPÍTULO III – A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

	PROFESSORES	119
1.	CONCEITO DE COMPETÊNCIAS – suas origens e vinculações com o campo do trabalho	120
1.1.	Os saberes do trabalho: a abordagem cognitivista	126
1.2.	A abordagem substancialista de competências	128
2.	A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS: novos dispositivos de gestão e controle da força de trabalho	134
2.1.	A formação por competências: a re-engenharia dos recursos humanos	140
2.2.	A certificação por competências: novos mecanismos de legitimação da exclusão social ou “segunda chance”?	145
3.	A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS – a institucionalização “a brasileira”.....	149
3.1.	Educação profissional e a formação por competências	153
3.2.	O “novo” ensino médio e o “protagonismo responsável”	156
4.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS.....	160
4.1.	Competências – singular ou plural? Paradoxos e ambivalências no discurso oficial	161
4.2.	A prática pedagógica como acontecimento marcado por imprevistos	162
4.3.	A racionalização da formação sob a lógica das competências	166
4.4.	A avaliação – visibilidade e controle	174
4.5.	A certificação de competências no contexto da formação de professores	177

CAPÍTULO IV – A REFORMA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES – construindo uma nova cultura docente	180
1. ESTABELECIMENTO DE NOVAS REFERÊNCIAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE	180
2. FORMAÇÃO ÚNICA PARA TODOS: o referencial de competências	189
3. INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO: a “des-universitarização” da formação ?.....	191
4. A REFORMA BRASILEIRA NA CONTRAMÃO DAS REFORMAS INTERNACIONAIS – ou a prática constrangida	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
BIBLIOGRAFIA	221

LISTA DE SIGLAS

- ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada
- ANPEd – Associação Nacional da Pós-graduação em Educação
- ANDES – SN – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- SEF – Secretaria do Educação Fundamental
- SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
- SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica
- SESU – Secretaria de Educação Superior
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os objetivos da reforma	77
Quadro 2 – Princípios da Reforma	88
Quadro 3 – Âmbitos de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação	104

RESUMO

Esta pesquisa trata da reforma da formação inicial de professores da educação básica, implementada pelo Estado brasileiro durante os anos de 1990. A partir dos documentos oficiais, investigaram-se as proposições do governo identificando os elementos centrais desta reforma. Os documentos selecionados foram analisados de acordo com os princípios e recursos fornecidos pelo método da análise de discurso textualmente orientada (ADTO). Evidenciou-se que o processo de profissionalização promovido pelo governo federal toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo do trabalho. Nesse projeto, a noção de competências ocupa um lugar central, criando uma nova lógica para pensar as questões educacionais à qual se subordinam aspectos do currículo e da organização das instituições de formação. A proposta do Estado estende-se para além do âmbito da formação abordando também a certificação de competências. Observou-se que, ao ser assimilada pelo setor educacional, a noção de competência tanto se constitui como referência para a formação, como se torna também ferramenta de gestão dos coletivos de professores. Aos aspectos pragmáticos próprios de formação baseadas em competências, somaram-se outros fatores como duração do tempo da formação, constituição de instituições especificamente voltadas para esse fim – os Institutos Superiores de Educação, refutação da formação considerada excessivamente acadêmica, entre outros; esses elementos configuram um modelo de formação referenciado, principalmente, em uma perspectiva técnico-instrumental. Medidas dessa natureza acrescidas dos dispositivos legais fornecidos pelo governo possibilitam a construção, no campo do magistério, de uma nova institucionalidade, com repercussões na remuneração, carreira e formação continuada. Conclui-se que, ao propor tal reforma, o governo não visa apenas habilitar maior quantidade de professores. Seu objetivo é construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas.

Palavras-chaves: formação de professores; reforma da formação de professores; reformas educacionais; noção de competências.

ABSTRACT

This research deals with the reform of the initial teacher education implemented by the Brazilian government in the 1990s. From the official documents, the government propositions were investigated and the central elements of this reform were highlighted. The selected documents were analyzed according to the principles and resources provided by the critical discourse analysis text oriented. It was shown that the professionalization method given by the federal government is based on the concepts and practice originated in the work field. In this project, the notion of competences occupies a central place; creating a new logic to think the educational issues in which aspects of the curriculum and the organization of educational institutions are subordinated. The government's propositions extend beyond the field of education including also the certification of competences. It was observed that, after being assimilated by the educational sector, the notion of competence functions as a reference to education as well as a tool to manage teachers. Other factors such as course duration, creation of institutions specifically for this job as- *Institutos Superiores de Educação* – the avoidance of too academic training, among others, were added to the pragmatic aspects of the education based on competences. These elements draw a model of training based on a technical and instrumental perspective. Measures of this nature joined to legal devices provided by government enable the construction of a new institutional behavior in the teaching field, with implications to wages, career and continuing education. As a conclusion, we can argue that through this reform, the government intends not only to train a larger amount of teachers; its main goal is to produce a new kind of teacher, with subjective capacity market oriented and appropriated to new forms of sociability, which characterize the contemporaneous capitalist societies.

Keywords: initial teacher training; teacher education reform; educational reform; competence notion.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 pode ser considerada como o período das reformas educacionais no Brasil. Em suas diferentes dimensões – a gestão, o financiamento, os currículos e a avaliação – a educação foi “re-vista” pelo Estado, de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientam as políticas públicas. Este não foi, contudo, um empreendimento isolado; de fato, as reformas locais acompanharam o “movimento” reformista observado tanto em países da América Latina como da Europa. Estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial, a UNESCO, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), as reformas educacionais atuais conservam e expressam, em que pese as particularidades dos contextos sociais em que ocorrem, significativas convergências, o que lhes dá um caráter global.

Estudiosos da área têm apontado dois aspectos como motivadores dessas mudanças: a) adequação da educação às demandas atuais do capitalismo, notadamente aos processos de reestruturação produtiva, de internacionalização e de globalização da economia; b) adequação aos ajustes estruturais do Estado que, sob a égide do chamado “modelo neoliberal”, elege as relações de mercado como dispositivo central na regulação das políticas sociais. No epicentro desse movimento está o debate acerca das relações entre educação e trabalho, colocando em relevo os questionamentos acerca da capacidade da educação e da escola em responder adequadamente às necessidades geradas pelos novos contextos societários, em especial àquelas relacionadas à coesão social e a reprodução das qualificações para trabalho. Dito de outro modo, interroga-se se os sistemas educacionais vigentes têm condições de formar indivíduos capazes de dominar os chamados “códigos da modernidade”.

Análises realizadas por organismos como Banco Mundial, CEPAL e UNESCO afirmam, enfaticamente, a presença de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho; segundo os analistas dos organismos internacionais, esse descompasso traduz-se em uma situação de crise, que revela o anacronismo e a ineficácia das escolas. Considera-se que a educação é um aspecto essencial à competitividade das empresas e das nações, constituindo-se na via privilegiada para o desenvolvimento com base na equidade social.

Pautados em estudos e diagnósticos locais, difundidos como se fossem universais, estes organismos têm fornecido orientações – sob a forma de “receituários” ou de recomendações prescritivas – que criam por sua recorrência discursiva, um certo tipo de convencimento que visa ocultar diferenças e fazer crer que a crise da educação se deve a fatores pontuais como gestão, formação de professores, currículos inadequados, falta de insumos, para citar alguns. Esses discursos procuram legitimar a necessidade da reforma associando-a à idéia de modernização dos sistemas e deslegitimar qualquer forma de oposição, encerrando as vozes contrárias nos registros do “corporativismo” ou da “contramão do progresso”. Aliás, o próprio termo reforma, dada sua apropriação pelos discursos cotidianos, apresenta um caráter polissêmico, permitindo variações no seu sentido de acordo com o “lugar” ocupado por aquele que o utiliza. Lembremos as considerações de Sacristan para quem as reformas “são uma espécie de propostas totalizadoras, apresentadas como programas técnicos e racionais de política educativa (1998, p. 85). É sob a inspiração da racionalidade tecnocrática que princípios como eficácia e eficiência foram transformados em pilares centrais da “política de resultados” na educação, impulsionada pelos organismos multilaterais e adotadas pelos governos nacionais.

De fato, são criadas outras formas de “regulação social” que reordenam as relações entre a escolarização e a sociedade, estabelecendo novos dispositivos de controle, de produção de conhecimento e de capacidades subjetivas (POPKEWITZ, 1998). Essa recomposição dos mecanismos de regulação e controle do Estado sobre a educação repercute de forma imediata nas atividades docentes, promovendo uma redefinição de atribuições e funções. Vejamos alguns aspectos.

A assunção, por parte do governo brasileiro, de compromissos com os organismos multilaterais que implicam o cumprimento de metas de universalização do acesso à educação, ou a adoção de programas inclusivos voltados aos chamados grupos sociais específicos, como indígenas ou jovens e adultos, bem como a pressão exercida pelos movimentos sociais em prol da democratização da educação, reflete na ampliação e composição dos públicos escolares que tendem a tornar-se mais heterogêneos e complexos. Durante a década de 1990, tiveram acesso ao ensino fundamental em torno de 95% das crianças em idade escolar e as matrículas no ensino médio passaram de 2,6 milhões para 8,1 milhões, nesse mesmo período. Não obstante, os impactos positivos dessa “democratização tardia” (MENDONÇA, 2001), observa-se que a expansão não foi acompanhada de um preparo adequado dos sistemas educacionais, seja no que se

refere à infra-estrutura ou mesmo ao corpo docente, tornando-o capaz de enfrentar o desafio de trabalhar com populações historicamente excluídas dos processos de escolarização.

Esse novo quadro exige que a escola diversifique suas práticas de modo a permitir trajetórias diferenciadas e individualizadas, de acordo com as especificidades dos educandos que atende. A flexibilização das estruturas de escolarização, tais como a modularização do ensino, os ciclos de aprendizagem, os programas de aceleração e de apoio pedagógico são apresentados como iniciativas de modernização pedagógica, ao mesmo tempo em que buscam atenuar as elevadas taxas de reprovação e evasão escolar. A aposta na eficácia das abordagens diferenciadas como estratégia para a obtenção da eficiência do sistema, coloca novas tarefas aos professores, sendo enfatizados aspectos como a gestão e a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem dos educandos.

A universalização do acesso à educação gera, para além da heterogeneidade do contingente de estudantes, a necessidade de ampliação dos sistemas de ensino tanto no que se refere à questão dos recursos financeiros necessários a sua manutenção, quanto ao aumento na complexidade do seu funcionamento. De acordo com Bruno (2001, p. 40) “em razão da diversidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais dos alunos e dos profissionais, a estrutura burocrática e altamente centralizada existente torna-se inoperante”, motivo pelo qual a descentralização administrativa constituiu-se numa das dimensões centrais das reformas atuais. A transferência de responsabilidades às unidades escolares, incluindo aqui as financeiras, permite a estas uma maior capacidade de adaptação tanto à heterogeneidade de seus públicos, como às condições locais em que estão inseridas. A racionalização da gestão dos sistemas educacionais, referenciada, sobretudo na fórmula custo/benefício, implica uma participação maior de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, em especial dos professores, que vêm seu processo de trabalho redefinido pela assunção de novas tarefas e compromissos. É fundamental assinalar aqui que a descentralização administrativa não significa a criação de práticas democráticas de gestão da escola; contrariamente, inaugura novas formas de monitoração pelo Estado, que passa a “realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação do resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares” (ibid., id. p. 40). Como podemos ver,

trata-se de uma autonomia constringida pelas determinações do Estado, que estabelece, em última instância, os limites dentro dos quais as escolas podem atuar.

Outro aspecto que podemos observar, não só na reforma brasileira, mas também na francesa e espanhola, é a centralidade do educando. A ênfase aos chamados métodos ativos é acompanhada da crítica à “inutilidade” da escola; sugere-se que a escola deve ser “para a vida”, numa referência direta ao pragmatismo que deve orientar as práticas escolares. Como ressalta Severino, a centralidade da aprendizagem – eixo central na reforma da educação básica – traduz-se na idéia de que o sistema educacional deve levar “em conta mais o ‘interesse’ do educando, atendendo às necessidades formativas adequadas ao perfil de sua condição de destinatário final do processo” (SEVERINO, 2000). Para Mello, essa mudança de perspectiva implica a ruptura com o “modelo disciplinarista” que até agora orientou a escola, para aderir a um novo paradigma curricular baseado na constituição de competências. A noção de competências, apesar de todas as controvérsias que cercam sua definição e uso, difundiu-se rapidamente no campo educacional tornando-se um aspecto central na definição das diretrizes e parâmetros orientadores da educação básica.

Esse contexto da reforma brasileira, brevemente traçado, coaduna-se com as tendências verificadas pela UNESCO, nas reformas em outros países. Segundo esse organismo, as políticas educacionais atuais se caracterizam por duas tendências: a) uma vontade afirmada de democratizar a educação e; b) a presença de uma concepção produtivista da qualidade e dos objetivos educacionais: termos como avaliação, ajustamento, eficácia, performance, resultados, revelam o quanto essas concepções vêm pressionando, há pelo menos 30 anos, as políticas educacionais. Ligada a essas duas tendências, observa-se uma terceira, que consiste em imputar uma “responsabilidade pelos resultados”, associada ora às políticas de descentralização, ora às exigências de eficácia e performance. Ainda de acordo com a UNESCO, os professores

estão entre dois fogos, sendo vistos, de um lado, como aqueles que devem esclarecer as trevas, ensinando a tolerância, a compreensão internacional e o respeito aos direitos do homem, e de outro, como um custo, um fator de produção de uma empresa que absorve uma parte considerável do orçamento do Estado (1998 p, 31, tradução nossa).

Como formar professores adequados às novas necessidades dos sistemas educacionais? Esta é uma das questões que a reforma da formação dos professores procura responder. No Brasil, é tratada, nos discursos oficiais, como uma questão estratégica à consecução dos objetivos da educação básica. Do ponto de vista dos

reformadores, as práticas de formação vigentes, consideradas “tradicionalistas” posto que são centradas em formações acadêmicas, de cunho disciplinar, pouco preparam os professores para a prática efetiva em sala de aula. Essa situação exige uma “revisão radical” nas práticas da formação, tarefa que a reforma deve cumprir. Espera-se que os professores desenvolvam novas capacidades “gestionárias”, que os torne aptos, não apenas para garantir o sucesso de seus alunos, mas também para promover o seu desenvolvimento profissional. A profissionalização dos professores é, segundo os documentos, principal meta da reforma empreendida pelo Estado.

De fato, tal medida completaria o ciclo de reformas iniciado com a LDB (Lei 9394/96), normatizando, em especial as indicações contidas no Título VI (artigos 61-67) que trata dos profissionais da educação e o §4º, do artigo 87, referente à exigência de nível superior para todos os profissionais até o final da década da educação. As resoluções, pareceres, decretos que ao longo da década de 1990, compuseram o quadro da reforma, criaram as condições para a implementação de um projeto de formação de caráter profissionalizante, “abreviado”, cujo alvo não é apenas formar, no ensino superior, o grande contingente de professores atuantes na educação básica¹, mas também implementar um outro modelo de formação, vinculado estreitamente às necessidades atribuídas à educação básica.

Todavia, é preciso ressaltar, os movimentos em prol da profissionalização de grupos ocupacionais e, aqui, especificamente do magistério, é um terreno de disputa onde se confrontam projetos que tanto podem representar reivindicações legítimas do movimento docente que exige sua valorização, como também demandas oficiais que expressam, nesse caso, interesses do Estado nem sempre partilhados pelo coletivo de professores. Conforme ressalta Freitas, o documento final da reforma “incorpora reivindicações históricas do movimento, como a necessidade de um curso próprio” ao mesmo tempo em que assimila reivindicações privatistas ao reduzir a carga horária de 3.200 horas para 2.800 horas, para serem integralizados no mínimo de 3 anos (FREITAS, 2002, p. 152). No caso da reforma em questão, o projeto governamental cujo discurso assenta-se na idéia da construção de um “novo” profissionalismo, repõe e re-significa, sobre outras bases, o trabalho docente e as referências que servem de suporte à construção das identidades, coletiva e individual.

¹ Cf. dados do INEP, o ensino fundamental registra 1.553.181 funções docentes; desses apenas 792.850 possuem formação em nível superior. Na educação infantil, esse quadro é mais grave: das 248.632 funções docentes registradas, apenas 61.395 possuem diploma de ensino superior.

Nos embates que têm marcado o campo dos discursos e das proposições, destacam-se as argumentações que põem em questão o projeto governamental, asseverando que a reforma proposta, contrariamente aos objetivos proclamados, aprofunda a desvalorização do magistério, fato esse incompatível com um projeto de profissionalização. Vários indicadores parecem comprovar essa hipótese: a massificação da formação expressa pela generalização das fórmulas ditas emergenciais, como os cursos a distância; abreviação do tempo de formação; tendências a uma formação de cunho estritamente técnico; criação de instituições especificamente voltadas para a formação, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Se a esses fatores acrescentarmos as condições precárias de trabalho, salário e carreira em que vivem os docentes e a ausência de iniciativas políticas no plano mais amplo da valorização do magistério, essa hipótese adquire grande plausibilidade.

Contudo, o exame dos documentos que alicerçam a reforma permite apreender as contradições constituintes desse processo: o projeto governamental contém elementos que apontam para processos de profissionalização, ao mesmo tempo em que promove e mantém condições desfavoráveis a uma efetiva valorização do magistério, requisito necessário e fundante de um projeto de profissionalização. A proposta apresentada pelo governo nos anos de 1990 sustenta-se em um projeto de profissionalização que, evidentemente, não é partilhado pelo movimento docente. Parece-nos necessário, então, conjugar esforços no sentido de compreender e analisar a proposta de reforma apresentada pelo governo, identificando os aspectos que a constituem e a racionalidade que a informa.

Este é o objetivo dessa pesquisa: fazer uma incursão pelos vários documentos oficiais que conformam o campo da reforma, identificando aí suas bases epistemológicas, os princípios que a orientam e as indicações e normas que dão coesão às proposições apresentadas. Nessa interrogação aos “textos” da reforma procuramos dedicar especial atenção à noção de competências, pois conforme o documento final aprovado (Parecer 009/2001), “a concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação de professores”. Esse “olhar” focalizando as competências se justifica, pois compreendemos que essa noção mais do que uma inovação curricular é base para a implementação de uma nova institucionalidade no campo de magistério, possibilitando a criação de novos dispositivos de gestão de carreiras, dos salários e da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, a proposta governamental, embora circunscrita à formação inicial, traz imiscuído um projeto de profissionalização que visa, por um lado, à construção de uma profissionalidade docente pautada em referências como responsabilização por resultados, eficácia na ação pedagógica e capacidade gestonária; por outro, pretende criar condições para a implementação de novas formas de gestão da função docente, pois como destaca a UNESCO (1998), o magistério tende a ser considerado cada vez mais, como um imenso mercado de trabalho, cujo ônus para o Estado, “exige” a adoção de ferramentas gerenciais mais flexíveis, a exemplo do que já vem ocorrendo nas grandes empresas. Nesse caso, a gestão por competências, por exemplo, apoiada em mecanismos individualizados de formação, carreira e salários, atenderia bem às novas demandas da gestão tecnocrática que tende a se instalar na esfera do Estado.

Assim, no projeto oficial de profissionalização, a formação inicial parece constituir-se num importante mecanismo na conciliação de duas metas governamentais: promover redução nos custos da formação, imprimindo a esta um tom racionalizador e técnico, ao mesmo tempo que pode instituir, como já assinalamos, novos mecanismos de gestão no magistério público.

A pesquisa e seus caminhos

Essa pesquisa foi movida por interesses originados em 1997, durante a elaboração de minha dissertação de mestrado,² momento que deparei com o discurso empresarial anunciando a presença de uma nova noção no campo da qualificação profissional: a noção de competências. Argumentava-se que diante dos novos imperativos da produção, em empresas flexíveis, as antigas qualificações dos trabalhadores tornavam-se obsoletas face às novas características dos processos produtivos, em especial, de sua nova base tecnológica. Dos trabalhadores de agora, diziam os gerentes, espera-se que além de saber fazer bem, sejam também portadores de qualidades subjetivas como iniciativa, criatividade, capacidade para o trabalho em grupos, para a gestão de imprevistos etc, além de níveis de escolaridade mais elevados. Eram as chamadas competências profissionais que estavam no centro do discurso.

² CAMPOS, R. F. A nova pedagogia fabril: tecendo a educação do trabalhador, 1997.

Nesse mesmo período, o Ministério do Trabalho e Emprego iniciou a implantação do PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional, cujas bases teóricas e metodológicas também faziam referência ao desenvolvimento de competências profissionais, condição para a empregabilidade. Em 1997, as primeiras iniciativas do Ministério da Educação em torno da reforma do ensino técnico, por meio do Decreto Lei 2.208/97, já acenavam para a assimilação da noção de competências como um princípio fundador das propostas posteriormente aprovadas. Nesse Decreto, a modularização do ensino e a certificação por módulos, foram os aspectos mais questionados pelos educadores. Da educação profissional, a noção de competências rapidamente se difundiu para outros âmbitos da educação e, em 1998, o Parecer CNE/CB 015/98, que instituiu as diretrizes para o ensino médio, tomou-a como uma concepção norteadora da proposta curricular apresentada; na seqüência, o Parecer CNE/CB 016/98, também a consolidava como a noção central nas diretrizes para a educação profissionalizante, de nível técnico.

Paralelamente a essas iniciativas no campo da educação básica, a Secretaria do Ensino Fundamental do MEC elaborou e publicou uma proposta de referencial para a formação de professores. De forma incipiente na primeira versão de 1997, mais delineada no Documento de 1998, a noção de competências entra também para o campo da formação de professores, como uma concepção central. Em 2000, um novo grupo tarefa instituído pelo MEC, mas dessa vez sobre a coordenação geral de Ruy Berger Filho, Secretário da Educação Média e Tecnológica e, com a participação de Guiomar Namo de Mello, também nomeada como coordenadora, apresentou uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Essa proposta, posteriormente incorporada no Parecer 009/2001, aprovado pelo CNE, instituiu de forma clara e inequívoca a noção de competências como o eixo central na organização das práticas de formação.

Os caminhos percorridos na investigação acerca da assimilação dessa noção nas políticas de educação levaram-me a apresentar, em 1998, para a seleção ao doutorado neste Programa de Pós-graduação em Educação, um projeto de tese, que apresentava como objetivo a investigação da proposta de reforma da formação de professores, a partir da centralidade conferida nesta, à noção de competências. Tratava-se de procurar apreender a constituição, não apenas de uma nova proposta curricular, mas de uma nova institucionalidade no campo do magistério, cujos desdobramentos poderiam significar mudanças em termos de salário, carreira e formação. Se os objetivos da investigação

pareciam claros, tal não se podia dizer das formas para realizá-la. Como pesquisar um “objeto” ainda em construção? Ora, os anos entre 1997 e 2001 foram profícuos na promulgação de leis, pareceres e decretos destinados a criar as bases para que o projeto de profissionalização ideado pelos reformadores pudesse ser implementado. Esses documentos somados a outros produzidos por grupos-tarefas e pelo movimento docente, como os produzidos pela ANFOPE, delineavam um contexto marcado pelo confronto de projetos.

A análise dos documentos delineou-se, pelas próprias características da reforma, como uma alternativa promissora, em termos metodológicos, para se compreender, a partir de seus movimentos internos, a construção da proposta governamental. Contudo, persistiam as dificuldades acerca do “como” abordar os documentos, posto que os caminhos metodológicos disponíveis apontavam freqüentemente, para métodos vinculados à análise do discurso ou dos conteúdos, ambos com limitações significativas ao tipo de estudo pretendido.

Reconhecer os limites desses métodos não significa, no entanto, desconhecer suas possibilidades. Tomamos aqui como referência as importantes contribuições de Norman Fairclough e sua proposta de análise de discurso textualmente orientada (ADTO). Para o autor, os discursos por se constituírem, a um só tempo, como texto, como prática discursiva e como prática social são importantes meios para se investigarem mudanças sociais. Essa abordagem tridimensional possibilita apreender os documentos como discursos que não apenas refletem ou representam a realidade social, mas que ao mesmo tempo a constituem. Segundo o autor, o discurso é um modo de ação, uma forma de se agir sobre o mundo; tal concepção supõe a existência de uma relação dialética entre os discursos e a estrutura social, sendo que esta última é tanto uma condição como um efeito da primeira:

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Na abordagem proposta pelo autor, a atenção aos aspectos textuais dos discursos – organizadores como vocabulário, gramática, coesão e estrutura – articula-se com a apreensão dos processos de produção, distribuição e consumo textual, processos esses que variam dependendo das condições sociais particulares em que são produzidos os discursos. Essas duas dimensões são complementadas pela terceira, a que compreende

o discurso como prática social, mediatizado por relações de poder, em luta pela hegemonia. Segundo Fairclough, o conceito de hegemonia fornece tanto uma matriz – uma forma para analisar as práticas sociais às quais pertencem os discursos, em termos de relação de poder – e um modelo, “uma forma para analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, que reestrutura ou desafia as ordens de discursos existentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 126).

A abordagem proposta por Fairclough possibilitou-nos então, tratar os documentos da reforma a partir das três dimensões constitutivas dos discursos, atentando-se para aspectos importantes como a presença de elementos contraditórios ou inconsistentes, os vocabulários empregados, a re-significação das palavras e a intertextualidade constitutiva dos documentos. Este último aspecto é de especial importância, pois expressa a heterogeneidade dos textos, ou a presença das múltiplas vozes, no dizer de Bakhtin, constituindo, na maioria das vezes, a fonte da ambivalência presente nos discursos. Mas, é também a análise da intertextualidade que nos possibilitou perceber, por exemplo, a “colonização da educação”, nos documentos da reforma, por tipos de discursos exteriores, como aqueles do campo do trabalho e da administração.

A análise dos documentos da reforma, apoiada nas indicações fornecidas pela ADTO, implicou em primeiro lugar a seleção dos textos que seriam objeto de análise (fase da pré-análise). A escolha e a delimitação do material documental seguiram critérios de pertinência aos objetivos da pesquisa proposta; o conjunto de textos produzidos pelo Estado no período de 1996 a 2001, incluindo leis, pareceres e diretrizes, e documentos produzidos por organismos multilaterais, como a CEPAL, UNESCO, foram organizados em dois grupos: documentos centrais – que viriam a constituir o *corpus* documental da pesquisa; e documentos auxiliares, embora não específicos, contudo fundamentais à compreensão das condições de produção dos textos da reforma.

Dentre os documentos centrais ou específicos à reforma da formação, incluíam-se o Parecer CNE/CP 115/99, o Parecer CNE/CES 970/99, Decreto Presidencial 3.276/99 e o Decreto Presidencial 3554/2000, o Parecer CNE/CB 01/99, o Parecer CNE/CES 133/99 e por fim o Parecer 09/2001 e suas versões ou propostas preliminares. Estes documentos foram novamente classificados, selecionando-se para a análise, os que apresentavam as diretrizes que deveriam orientar as práticas de formação de professores em nível nacional. Os documentos que constituíram o chamado *corpus* da análise foram: Referencial para a Formação de Professores, produzido por um grupo-

tarefa da SEF, versões de 1997 e 1998; Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, elaborado por uma equipe constituída pelo MEC, em 2000; Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001 e, por fim o Parecer 009/2001, aprovado pelo CNE.

A escolha desses documentos teve como objetivo fazer uma incursão pelos interstícios da reforma, apreendendo as mudanças, continuidades, descontinuidades, os confrontos e os paradoxos que constituíram a proposta do Estado; foi o próprio movimento da reforma, como política e prática do Estado que se procurou compreender a partir dos documentos selecionados. No tratamento dos documentos, adotamos procedimentos de categorização e análise dos textos, construindo as categorias ou eixos temáticos que serviram de referência para a comparação e análise dos documentos; observamos também aspectos estruturais característicos da “textura” dos documentos tratados.

Os resultados das análises são apresentados nos capítulos que compõem este trabalho: no primeiro capítulo, examinamos o debate em torno da profissionalização dos professores; revisitamos as teorias sociológicas que têm como objeto as profissões e seu processo de constituição; ainda nesse capítulo apresentamos os debates atuais a respeito do caráter profissional ou não do magistério. O capítulo II, destinamos à apresentação dos resultados da análise documental: as bases epistemológicas, os princípios orientadores e as indicações para a organização das práticas de formação são analisados com o intuito de apreender a lógica que orienta a proposta governamental. Nesse capítulo mostramos como a noção de competências, erigida à “concepção nuclear” na orientação da formação, possibilita a constituição de outra lógica na construção da profissionalidade docente. Esse lugar central da noção de competências, levou-nos, no capítulo III, a um aprofundamento de sua gênese e desdobramentos no campo do trabalho, procurando reconhecer os nexos entre estes dois campos – o trabalho e a formação de professores. Finalizamos com o capítulo IV, onde procuramos mostrar que o projeto de reforma do Estado visa mais do que uma mudança de paradigma curricular ou de concepção das instituições de formação; de fato, o que se pretende é a constituição de uma nova profissionalidade docente, apoiada numa concepção de profissionalização de cunho mais técnico e pragmático e menos político.

Para compreender a reforma da formação e os documentos que a sustentam, seja como discurso ou como prática social, tomamos como referência diversos pesquisadores

e teóricos da sociologia do trabalho, das profissões e da psicologia cognitiva. As referências no campo da educação foram os estudiosos que tematizam, na atualidade, a questão da formação de professores, oferecendo contribuições valiosas. A complexidade da temática proposta exigiu a concorrência de múltiplos olhares para sua compreensão. Na interlocução com os “textos” e na busca de construir uma “leitura resistente” dos mesmos, capaz de “desmontar”, a articulação intertextual dos documentos, assumimos o lugar de produtora de um outro discurso, sendo necessário fazer escolhas sobre que palavras usar ou como interpretar a “textura” de um documento. As escolhas implicaram decisões, não estritamente individuais, como destaca Fairclough, pois os significados das palavras são sempre sociais. É preciso lembrar, todavia, que embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que, “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105).

Por fim, queremos assinalar que a produção de outro discurso sobre o discurso da reforma, tal como pode ser compreendido este trabalho, remete ao resgate do conceito de intertextualidade. Segundo Fairclough, “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes”. Esse movimento, que atesta a historicidade intrínseca aos textos, permite compreender também os processos intertextuais como “processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo” (ibid. id., p. 135).

CAPITULO I - DEBATES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Profissão; profissionalização; profissionalidade; profissionalizar; desenvolvimento profissional são alguns dos termos que se difundem rapidamente, tanto na literatura especializada como nos documentos oficiais, sinalizando para a emergência de novos discursos que pretendem, dentre outros aspectos, empreender uma valorização social da função docente. Evidentemente, o que se pretende como valorização nem sempre encontra acordo nas diferentes perspectivas presentes no campo da educação.

Os debates sobre a formação e profissionalização dos professores não ocorrem de forma isolada; de fato, eles integram um movimento mais amplo de reformas educacionais, que se difundiram nos anos 1980 e 1990, em várias partes do mundo. Os questionamentos das funções sociais da educação e da escola e, de forma pontual, das suas relações com as transformações no mundo do trabalho e a desconfiança em sua capacidade de prover as qualificações consideradas necessárias à competitividade das empresas e dos países, desencadearam o conjunto de críticas que atingiram, de forma contundente, a escola no final do século XX. Ainda nesse contexto, destacam-se as políticas de ajustes fiscais e a implementação da descentralização administrativa que, sob o ideário neoliberal, impuseram uma nova racionalidade administrativa aos sistemas de ensino. Enfim, é nesse cenário que a profissionalização dos professores está sendo discutida.

Fortemente constrangidos, então, pelas reformas que clamam a necessidade da “modernização” das escolas, que devem tornar-se doravante “estabelecimentos eficazes” (PEREZ-GOMEZ, 2002), os professores deparam-se com os discursos que, de forma direta ou indireta, os responsabilizam pelos resultados do que, genericamente, vem sendo chamado de crise educacional. A retórica dos discursos oficiais estabelece de modo inequívoco a associação entre a baixa qualidade da educação e a atuação dos professores:

entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação [reforma da educação básica] destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de um modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (MEC/CNE, 2001, p. 4)

Dentre as características consideradas “inerentes” à atividade docente, o Parecer 009/2001, ressalta a responsabilidade dos professores pelos resultados da aprendizagem

dos alunos. Esse componente de “gestão” que, como veremos nos capítulos posteriores, é uma das principais características do “novo perfil” de professor que a reforma da formação pretende construir, foi também destacado por Perez-Gomez (2002). Segundo o autor, o

eixo fundamental da função docente neste novo marco é seu componente de gestão [...], o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta de seu produto da maneira mais adequada para sua venda variável” (ibid., id., p. 182).

A reforma educacional brasileira, como já vimos na seção introdutória, impõe um novo desenho à formação dos docentes: o “renascimento” dos cursos normais, agora em nível superior, a implementação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* privilegiado da formação e a adoção do modelo de formação baseado na aquisição de competências, são alguns indicadores que parecem sinalizar para dois movimentos: a) contrariamente ao que ocorreu em outros países, como França e Espanha, por exemplo, em que se “universitarizou” a formação dos professores, a reforma brasileira retira das universidades a prerrogativa desse processo³; b) a exigência de nível superior, conforme determina a LDB, para acesso à carreira está desencadeando uma massificação da formação inicial, o que pode ser comprovado pela ascensão das “fórmulas emergenciais” representada pela difusão crescente dos cursos de formação a distância.

Estes dois aspectos, aliados à ausência de políticas oficiais voltadas para a expansão do ensino superior público, têm sinalizado, como bem observa Freitas (1999), para uma tendência a se estabelecer uma formação, ainda que em instituições de ensino superior, de caráter técnico-profissional. Essa tendência de implementação de novos dispositivos de regulação dos processos de formação, requer ser compreendida também à luz de outras mudanças que ocorrem no cenário educacional.

O “alargamento” das funções docentes, expresso pela assunção por parte dos professores, de novas tarefas e responsabilidades para além daquelas relacionadas ao

³ O Decreto Presidencial 3276/99, de 06 de dezembro de 1999, tratado nos capítulos II e IV desta tese, no artigo 3º, § 2º, diz que a “ formação de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Posteriormente esse Decreto foi alterado pelo Decreto 3554/2000, substituindo-se exclusivamente, por preferencialmente.

ensino aprendizagem é o principal mote da retórica oficial. Argumenta-se que as novas tarefas exigem mais autonomia e responsabilidade o que acarretaria novas exigências de qualificação que, por sua vez, desencadearia uma nova demanda por profissionalização. A atual retórica que clama pela profissionalização dos professores ocorre na esteira aos movimentos que, no campo do trabalho, implicaram o reordenamento dos processos produtivos com a valorização dos aspectos subjetivos do trabalhador e, poderíamos aqui ressaltar, com os debates em torno das exigências de sua formação e qualificação.

A centralidade que se atribui aos processos subjetivos dos trabalhadores pode ser observada também no campo da prática pedagógica. O aluno é considerado o centro do processo e sua aprendizagem a principal meta do professor. A subjetividade dos “aprendentes” encontra-se redefinida, posto que agora é objeto de um novo olhar do professor – tanto é meio como é fim de sua ação que deve tornar-se mais específica, mais atenta à diversidade, o que implica a diferenciação dos percursos de aprendizagem e, em consequência, das estratégias de ensino. Esse “novo olhar” sobre o aluno é um dos aspectos essenciais das políticas que procuraram conciliar equidade social com a eficácia dos sistemas educacionais, uma vez que, o crescimento quantitativo do contingente de alunos implica uma maior heterogeneidade dos públicos escolares e, em função disso, do agravamento das taxas de exclusão escolar. A inclusão com sucesso passa a ser, então, uma das metas educacionais e um dos indicadores de equidade que deve, como princípio de justiça social, nortear as ações públicas.⁴

Essa inclusão diferenciada constitui-se em um dos principais dispositivos para a gestão eficaz dos sistemas, tornando-se a administração dos fluxos escolares – entrada e saída, nos tempos regulares de cumprimento da escolaridade – uma obsessão para os dirigentes governamentais, uma vez que este é um dos principais indicadores para a comparação da eficiência dos sistemas educacionais entre os vários países.

⁴ Devido as políticas de universalização do acesso ao ensino fundamental e de normatização dos fluxos escolares, observa-se que as escolas, atualmente, lançam mão de uma série de estratégias, para manter em seu interior, aqueles alunos que, devido a reincidência de reprovações, acabavam abandonando o sistema escolar. Chamo de “inclusão diferenciada” as estratégias como “salas de integração”, “salas de apoio”, “salas de aceleração”, mobilizadas pelas unidades escolares para atender de forma diferenciada os alunos que necessitam de apoio, mas que são, ao mesmo tempo, diferenciadoras, posto que constituem em lugares ainda marcados pelo estigma do fracasso escolar. Trata-se, nesse sentido, de “aliviar” as taxas de fracasso escolar – exclusão e repetência – pela manutenção dessas crianças dentro da escola, ainda que isso não represente para as crianças, efetivamente, experiências positivas de aprendizagem e sucesso escolar.

Segundo o governo, essas mudanças exigem professores com um novo perfil profissional, pois os professores que estão atuando “não foram e não estão sendo preparados” para as novas tarefas da educação (MEC/CNE, 2001). Associam-se a esses aspectos ainda, a emergência da escola como unidade administrativa descentralizada⁵ e as novas responsabilidades de gestão que, por decorrência, incidem sobre os professores.

Enfim, cada vez mais, governantes, educadores, pesquisadores, sindicatos, associações profissionais e científicas têm colocado na ordem do dia, a profissionalização dos professores. Embora essa temática não seja nova, orienta-se na atualidade por uma lógica que não apenas exige a profissionalização, mas a qualifica com o adjetivo “nova”. Ou seja, nos discursos oficiais, não se clama apenas por profissionalização, mas por um tipo novo de profissionalismo, capaz de adequar os professores às necessidades de formar as novas gerações para as incertezas do século XXI. Para compreendermos melhor esse movimento, examinaremos as contribuições da sociologia das profissões com o objetivo de apreender nesse campo, categorias de análise que possam nos auxiliar a desvelar as vicissitudes dos discursos oficiais no que tange a retórica da profissionalização.

1. O CONCEITO DE PROFISSÃO - REVISITANDO A SOCIOLOGIA

O cenário que acima assinalamos fornece-nos pistas para interrogarmos o movimento que ora se desenha no Brasil: trata-se de profissionalizar os docentes? Uma resposta afirmativa a essa interrogação tem como contraface o pressuposto de que o magistério não constitui uma profissão, o que entraria em conflito com os próprios termos dos textos legais (LDB e as Diretrizes Nacionais) que afirmam ser o professor um “profissional da educação”. Ou, como parece mais fortemente indicado, trata-se não apenas de um movimento que vai do “menos para o mais” – ou seja, apenas no sentido da exigência do diploma de formação superior – mas, de mudanças substanciais na

⁵ De acordo com Munarim (2002, p. 76) a descentralização “tanto nos discursos como nas ações políticas concretas, caracteriza-se como estratégia embasada num conjunto de princípios e práticas que se aplicam sob o direcionamento de três eixos lógicos: o administrativo, o econômico-financeiro e o político”. Sob eixo administrativo, a descentralização consiste na transferência de funções recursos do centro para a periferia do Estado; sob o ponto de vista econômico-financeiro, como no caso da América Latina, a descentralização tem sido definida a partir de uma ótica economicista – privatização do Estado, redução de gastos públicos e transferência de recursos públicos para a esfera privada. Já, sob o eixo político, a descentralização se refere a criação ou reforma de mecanismos que devolvem à sociedade civil, o poder de decidir.

própria natureza daquilo que até hoje designou-se como função docente. Reacendem-se os debates acerca da “profissão professor”, confrontando partidários de diferentes teses sobre o status da educação como atividade profissional ou semiprofissional; sobre os elementos que a constituem ou que a deveriam constituir como profissão; sobre as formas de controle, de autonomia e de suas relações com o Estado, enfim, sobre as possibilidades de resgate da profissionalidade docente, ou ao contrário, do aprofundamento de processos de proletarização ou desprofissionalização como conseqüências das reformas em curso.

Para compreender melhor esse debate, revisitaremos as teorias sociológicas que tematizam as profissões procurando apreender como, a partir dessas contribuições, o magistério foi abordado, seja como profissão ou “semiprofissão”. Assinalamos que o objetivo não é fazer uma discussão exaustiva dessas abordagens, mas destacar aquelas contribuições que possam esclarecer os termos do debate atual.

O próprio conceito de “profissão” parece não encontrar muito acordo entre os diversos autores; colaboram para o seu caráter polissêmico as variações históricas dos países em que se desenvolveu, em especial os países anglo-saxões (Estados Unidos e Inglaterra) e europeus (em particular, França e Alemanha). Como assinala Dubar (1998), profissão para os anglo-saxões tem não apenas um sentido diferente daquele que tem para os franceses, mas são também referências organizadoras de matrizes de classificação social totalmente diversas. Entre esses países, tais diferenças podem ser compreendidas a partir dos contextos históricos que as originaram, em especial as relações estabelecidas entre grupos sociais, que ocupavam certos lugares na divisão social do trabalho, e o Estado, como principal agente regulador dessas relações (POPKEWITZ, 1995; DINIZ, 2002).

Analisando a etimologia da palavra profissão, Bourdoncle resgata o sentido mais antigo da palavra que, segundo o autor, tanto no inglês como no francês, refere-se à declaração pública de convicções ou de fé. Em suas origens, pode ser encontrado o seu sentido atual, como “uma atividade cujos saberes e crenças constitutivas foram professadas e, portanto aprendidas após declaração pública e não adquiridas misteriosamente pelas vias não explícitas da aprendizagem imitativa. Um saber e crenças enunciadas, o que implica inelutavelmente um processo de racionalização” (BOURDONCLE, 1991, p. 74, tradução nossa). Para Bourdoncle então, as profissões, ao contrário dos ofícios sob a guarda das confrarias, implicam a publicização da

aprendizagem e a racionalização dos saberes a serem transmitidos e aprendidos por aqueles que nelas ingressam.

As dificuldades teóricas e metodológicas para lidar com o conceito de profissão, também foram ressaltadas por Freidson. O autor argumenta que a própria natureza do conceito cria problemas. Sugere que “se abandone a tentativa de tratar **profissão** como um conceito genérico e se volte, em vez disso, para um conceito genérico de **ocupação** dentro do qual possamos localizar, analiticamente, as ocupações particulares que têm sido rotuladas de profissões” ((1998, p. 48, grifos nosso).

Em que pese as divergências, o conceito de profissão “já possui, há muito o seu ‘carimbo sociológico’, isto é, a sua legitimidade enquanto área de conhecimento” (PERRUSI, 2000, p. 73). A questão parece ser não apenas de definir “o que é uma profissão”, mas também de se estabelecerem referências a partir das quais se possa responder quando uma ocupação pode ser considerada uma profissão. Esse foi, parece, o móvel orientador das pesquisas que classicamente compõem o campo que veio se chamar “sociologia das profissões”.

Com frequência, faz-se referência às contribuições dos sociólogos funcionalistas americanos, em especial a Talcott Parsons e sua obra *The professions and social structure*, de 1939, como um marco na constituição do campo da sociologia das profissões. Segundo Diniz (2002, p. 17), o problema central para os funcionalistas “era demonstrar como os valores associados ao desempenho dos ‘papéis ocupacionais’ estavam integrados ao sistema valorativo da sociedade e em identificar as funções que estes papéis desempenhavam para o sistema social”. Era mister então que identificassem as profissões, distinguindo-as das ocupações em geral; essa questão desencadeou uma “tradição de pesquisa” centrada na investigação dos atributos constitutivos e definidores de toda e qualquer profissão.

Os estudos, embora divergentes em muitos aspectos, apresentavam certas convergências que apontavam para a presença de um núcleo mais ou menos constante de atributos que configurariam as “verdadeiras” profissões: a) existência de um campo de conhecimento abstrato e complexo, cujo domínio requeria uma aprendizado formal e prolongado; b) uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; c) uma orientação para as necessidades da clientela; d) um código de ética (ibid. idem, p.17).

De acordo com Dubar e Tripier (1998), entre as matrizes de pensamento que influenciaram os funcionalistas americanos podem ser destacadas as contribuições de Flexner e de Durkheim . De acordo com o primeiro autor, seis traços seriam

constitutivos das profissões: a) trata-se de operações intelectuais associadas a grandes responsabilidades individuais; b) seu material de base provém da ciência e dos conhecimentos teóricos; c) esses conhecimentos comportam aplicações práticas e úteis; d) são transmissíveis pelo ensino formal; e) os profissionais tendem à auto-organização em instituições, e f) seus membros têm uma motivação altruísta (DUBAR, 1998, p. 39; MAURICE, 1972, p. 215)

As influências de Durkheim podem ser encontradas na obra de Parsons e em sua teoria da estrutura social, no coração da qual, as profissões ocupam lugar central. Dubar e Tripier assinalam que o conceito de grupo social, cujo sentido alargado “engloba todas as atividades econômicas e todas as categorias de trabalhadores” (1998, p.68, tradução nossa), constitui-se no principal mecanismo de regulação social para Durkheim. Para este autor, os grupos profissionais tanto são espaços de socialização moral, pois possibilitam a partilha de crenças comuns, como expressam a forma moderna de regulamentação contratual das atividades de trabalho. Dado esse duplo caráter, poderiam restabelecer as ligações anteriormente reservadas à família e à religião nas relações da sociedade com o Estado. É o esfacelamento dessas ligações que explicaria, para Durkheim, os processos de anomia jurídica e social, que rondavam então, as sociedades modernas (DUBAR, 1998).

Como sair dos estados de anomia social? A saída, segundo Durkheim, seria a restauração dos grupos profissionais, não como as antigas corporações, mas como instituições cuja organização e caráter público poderiam resgatar o sentido da regra como “agir obrigatório”, e da moral coletiva como instância acima das motivações personalísticas individuais. Como mediadores das situações de conflito social, os grupos seriam, então, importantes mecanismos para a coesão social: “uma nação só pode manter-se se, entre o Estado e os particulares se intercala uma série de grupos secundários, bem próximos dos indivíduos para os atrair para a esfera da ação e bem reconhecidos pelo Estado para exercer uma regulamentação eficaz” (DURKHEIM, apud DUBAR e TRIPIER, 1998, p. 71, tradução nossa).

A ênfase às profissões como mecanismo regulador das relações sociais, encontra-se também na obra de Parsons. Importa lembrar aqui, que o desenvolvimento da teoria parsoniana ocorre nos Estados Unidos, país em que a forma de organização do Estado era bastante distinta daquela observada nos países da Europa continental. Segundo Popkewitz, “os grupos profissionais desenvolveram-se nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha como subproduto de um Estado debilmente centralizado. O

profissional anglo-americano funcionava como um mediador dos problemas de regulação social que, na maioria dos países europeus, eram resolvidos por um Estado centralizado”. Esta característica teria sido um fator decisivo para que as profissões, nos países anglo-saxões, desenvolvessem mecanismos de controle e monopólio do mercado do trabalho e das práticas de formação, ao mesmo tempo em que cuidavam para que todos os membros respeitassem os preceitos estabelecidos, mantendo assim a credibilidade pública junto àqueles detentores de uma autorização para atuar. Tal movimento não ocorreu em outros países da Europa, pois o Estado centralizado, ocupava essa função reguladora (POPKEWITZ, p. 39, 1995; FREIDSON, 1998).

Segundo Freidson, as ocupações que buscaram um lugar seguro e privilegiado na economia desses países tiveram que organizar suas próprias instituições de treinamento e credenciamento. Apoiando-se no Estado para obter proteção exclusiva contra as ocupações rivais, tinham suas prerrogativas defendidas e legitimadas pela tradição do aprendizado longo e da dedicação desinteressada: “as ideologias de *expertise* especial e probidade moral fornecida pelo conceito tradicional de profissão de *status*, sustentada por instituições ocupacionais que as apoiavam ostensivamente, proporcionavam exatamente tal base para legitimar a proteção contra os ventos da competição ocupacional” (FREIDSON, 1998, p. 52).

As contribuições de T. Parsons orientam-se também nessa direção: as profissões são tratadas como um dispositivo central para a regulação das sociedades modernas. Para o autor, são quatro as dimensões constituintes das profissões:

- a) buscam sua legitimidade apoiando-se em uma base científica, que é universal;
- b) têm sua autoridade profissional fundada sobre uma competência técnica concernente a um domínio definido e particular, a um campo de conhecimento claramente delimitado, o que faz com que essa autoridade seja restrita, por sua vez, a esse mesmo campo;
- c) baseiam-se na neutralidade afetiva, opondo-se as ações tradicionais e carismáticas, próprias das esferas familiares e religiosas;
- d) orientam-se em direção a uma coletividade, que se caracteriza pela especificidade de uma relação contratual profissional, oposta àquela comercial ou administrativa (DUBAR e TRIPIER, 1998, p. 82).

Desde Parsons, observou-se um volume crescente de trabalhos e pesquisas voltados para a identificação de traços ou características que fossem comuns a todas as profissões. Dentre esses pesquisadores, encontra-se Barber (1963) que identificou

quatro atributos essenciais presentes nos comportamentos profissionais: base aprofundada de conhecimentos gerais e sistemáticos; uma preocupação prioritária com o interesse geral, antes de seus próprios interesses; grande domínio de seu próprio comportamento, graças à assimilação de um código de ética durante o processo de socialização profissional, e controle das atividades por associações voluntárias mantidas pelas próprias profissões (BARBER, 1963, apud BOURDONCLE, 1991, p. 78).

O incremento das pesquisas sobre as profissões, em especial entre os anos de 1930 e 1950, não resultou entretanto, em menos controvérsias entre os autores. Maurice, em revisão dessas contribuições resalta que as profissões foram tratadas de Durkheim a Parsons “como um elemento essencial ao funcionamento democrático liberal das sociedades” (MAURICE, 1972, p. 223, tradução nossa). O crescimento quantitativo das pesquisas dedicadas à investigação dos aspectos constitutivos das “verdadeiras profissões”, diferenciando-as das semiprofissões, não representou, contudo, progressos significativos para os estudos da área; para o autor, as pesquisas sociológicas sobre as profissões se caracterizam mais por sua repetitividade do que por sua cumulatividade. Ao comparar os resultados de pesquisa de oito autores, escolhidos dentre os mais eminentes, constatou que dos dez critérios mais freqüentemente citados como constituintes das profissões, só havia concordância com relação a um: a especialização do saber; a seguir, apareceram a formação intelectual e o ideal de serviço (seis entre oito autores, os citaram) (ibid., id. p. 130-214).

Chapoulie (1973 apud DUBAR, 1998) acrescenta outras propriedades àquelas citadas por Maurice: formação longa em estabelecimento especializado, controle técnico e ético exercido pelos pares, reconhecimento legalizado por autoridade constituída, comunidade real de membros que partilham identidades e interesses específicos, pertença, por prestígio e rendimentos, às frações superiores das camadas sociais médias.

Se foram muitos os estudos que trataram de repertoriar os traços ou atributos constitutivos de uma profissão, também foram muitos os questionamentos a respeito desse elemento “essencial” – tratava-se de fato de atributos intrínsecos e, portanto, invariáveis, ou de traços variáveis? Tratados como variáveis, estes traços poderiam ser distribuídos ao longo de uma escala de valores, possibilitando, a partir daí, inferir, dependendo do seu grau e consistência, o nível de profissionalismo de uma ocupação. Dessa perspectiva, assinala Diniz, “uma ocupação pode se mover tanto para o pólo do menor quanto do maior profissionalismo ao longo do contínuo composto pelas variáveis definidoras” (DINIZ, 2002, p. 20). Em conseqüência, as referências consideradas

constitutivas das profissões tornaram-se mais “fluídas” permitindo novas formas de classificação – algumas ocupações passaram, por exemplo, a ser consideradas como “semiprofissões” ou profissões “parcialmente desenvolvidas”.

Os estudos dos funcionalistas abordaram também os processos de profissionalização. Para esses autores, a profissionalização seria o processo em que a assimetria profissional – cliente e profissional – se consolidaria, o que implicaria, uma ordem ou seqüência temporal de eventos (DINIZ, 2002, p. 21). Ou seja, a profissionalização é tratada, por esses estudiosos, como um processo em que determinadas etapas seriam percorridas, consolidando uma relação de natureza assimétrica⁶, posto que o profissional é detentor de um conjunto de atributos que o coloca, de forma desigual, na relação com seu cliente. Profissionalizar implicaria então, construir as condições para que essa assimetria pudesse ocorrer.

De acordo com Diniz (ibid. id., p. 21), Wilensky determinou as etapas ou passos do processo de profissionalização de uma ocupação:

- 1) a ocupação torna-se um trabalho de tempo integral;
- 2) escolas para treinamento são criadas, transformando-se em departamentos, faculdades ou escolas dentro das universidades, com seus graus acadêmicos e uma base de conhecimento ampla e complexa;
- 3) presença de associações profissionais que, por forte atividade política, obtém o monopólio do exercício profissional de uma atividade;
- 4) regras de conduta e de comportamento profissional são estabelecidas por um código de ética.

Enfim, a abordagem funcionalista “formula uma imagem de profissão como uma ocupação amplamente autônoma e auto-regulada, cujos praticantes são altruístas plenamente desejosos de trabalhar para o bem comum” (ibid. id., p. 22). Essa concepção foi objeto de inúmeras críticas:

- a) os funcionalistas apenas enumeram os atributos considerados constitutivos das profissões, em uma hierarquia que vai do menor grau de

⁶ A relação profissional funda-se no encontro de um profissional detentor de um conjunto de saberes especializados, acessível somente aos integrantes da profissão, movido por ideais altruístas e ancorado em um código de ética, com um cliente, movido pela demanda de um serviço que esse profissional poderia atender. Essa seria uma relação assimétrica na medida em que os dois pólos movem-se em uma relação de forças diferentes. Para Parsons, o ideal altruísta que move o profissional impele-o a condutas éticas e de respeito ao cliente; o cliente, move-se por uma relação de confiança por reconhecer e legitimar a autoridade do profissional.

- profissionalização ao pleno profissionalismo sem, no entanto, estabelecer quaisquer relações entre esses;
- b) o suposto é que as qualidades inerentes ao conhecimento técnico da atividade profissional determinam, de forma autônoma, tanto as formas institucionais como os processos de controle profissional. Negligenciam, por exemplo, aspectos resultantes das determinações políticas presentes nos contextos sociais em que as profissões são constituídas, não tratando dos atributos externos dos quais os profissionais lançam mão para serem reconhecidos como tais;
 - c) a perspectiva histórica é secundarizada, sendo que as experiências dos países anglo-saxões são generalizadas, tornando-se modelo e referência básica para o estudo dos grupos profissionais;
 - d) não localizam as organizações profissionais como elementos constituintes/constituídos pela estrutura econômica, política e social; isso faz com que não percebam as determinações desses contextos sobre as formas de organização das profissões;
 - e) elementos tais como coleguismo, lealdade, igualdade interna, altruísmo, considerados como universais e valores essenciais às profissões, são de fato, elementos que participam do que se designa a “ideologia do profissionalismo (DINIZ, 2002).

Para finalizar, podemos considerar, com Dubar e Tripier, que o sistema profissional, sob a abordagem funcionalista, pretendeu ser “uma alternativa à sociedade salarial definida como mundo estruturado pela exploração do trabalho pelo capital e pela luta de classes”(1998, p. 81, tradução nossa). Ao estabelecer a ruptura essencial não entre capitalista e proletário, trabalhador e patrão, mas entre profissional e não-profissional (poderíamos dizer também entre competentes e incompetentes),

esta teoria, que nós chamamos funcionalista substitui o mundo de relações sociais de dominação (ou de interações contingentes) e os conflitos (ou compromissos instáveis), pelo mundo da distinção moral e da complementaridade funcional no seio do qual, as profissões constituem os elementos unificados de uma totalidade funcional moderna e estável” (DUBAR; TRIPIER, 1998, p.81, tradução nossa)

Se as teses funcionalistas se aplicavam às experiências dos países anglo-saxões, como explicar a experiência européia, cuja forte presença do Estado determinava contorno significativamente distinto às profissões? Segundo Diniz (2002), o pressuposto

de que são “características intrínsecas” às atividades ocupacionais que determinam, de maneira autônoma, o desenvolvimento das formas institucionais de controle ocupacional, é contradito pelas experiências de países como Alemanha, França e Rússia. Nesses países, o status profissional era dado não pela ocupação exercida, mas pelo status de educação de elite, não importando a especialidade, em particular. Sob o ponto de vista funcionalista, essas ocupações de elite não se constituem em profissões plenamente desenvolvidas, pois seus profissionais não gozam de autonomia profissional (forma de prestação de serviços, remuneração, procedimentos etc) (DINIZ, 2002).

Estudiosos como Larson (1977) e Gispén (1988) argumentaram que as profissões desenvolvidas em contextos de forte centralização estatal, desenvolveram-se como burocracias de Estado. Retomando o modelo de burocracia proposto por Weber, Gispén realiza uma comparação entre este e o modelo anglo-saxão de profissões, evidenciando os seguintes pontos de convergência: a) o acesso ao serviço burocrático requer qualificações e exames especiais, tal como ocorre nas profissões; b) o ocupante de um cargo compromete-se a ser leal com o governo em troca de uma existência segura; empenha sua lealdade a uma causa nobre e dedica seu serviço a um chefe impessoal – o Estado, à Igreja ou à comunidade. Isso faz com que diminua a ênfase aos privilégios, enfatizando-se a dimensão ética concernente aos valores “supramundanos” e os objetivos comuns voltados para a comunidade. Nesse aspecto, o serviço burocrático assemelha-se ao ideal “desinteressado” de serviço das profissões; c) a “clausura” (*closure*) ou “fechamento” do funcionalismo público teria seu correspondente no “fechamento” do mercado de trabalho pelas profissões (GISPEN, 1988, apud DINIZ, 2002, p. 27). Segundo Diniz, outros elementos como especialização, racionalidade instrumental, prestígio dos diplomas profissionais, sigilo e autonomia encontram também seus correspondentes nas ocupações burocráticas. Por isso, para a autora, “a burocracia procede objetivamente, em direta conformidade com o que se reivindica para as profissões” (ibid. p. 28).

Larson também partilha dessa tese. Segundo Diniz, a autora supõe que “profissão e burocracia são modos complementares de organização e controle de trabalho”, uma vez que ambas se baseiam “em padronizações cognitivas e na alocação de pessoas em bases racionais e objetivas” (DINIZ, 2002, p.28).

A tese central da abordagem funcionalista – a autonomia profissional como requisito essencial para caracterizar uma ocupação como profissão, não é aceita por Freidson como um requisito incompatível com as estruturas burocráticas. Analisando a

correlação entre as formas de organização dos Estados e das profissões, o autor ressalta que a tendência é supor, na literatura especializada, que nos países em que ocorre uma forte centralização do Estado, os grupos profissionais têm pouco poder porque não podem organizar-se sob a forma de grupos autônomos e privados. Tal suposição só pode ser aceita como verdadeira, ainda segundo Freidson, se for ignorada a maneira como os Estados funcionam em sociedades complexas; tal observação permitirá verificar a presença de canais importantes a partir dos quais os profissionais influenciam a política e ação do Estado. Exemplificando essa situação, o autor argumenta que o Estado para funcionar sustenta-se em organizações concretas tais como ministérios e secretarias e esses órgãos, para que efetivamente se tornem operacionais, necessitam ser “dirigidos por um pessoal que saiba o suficiente sobre os seus domínios para poder formular as diretrizes pertinentes e compreender e avaliar a informação recebida das instituições praticantes sob sua jurisdição” (1998, p.73). Nesse caso, para o autor, esses segmentos são representativos dos grupos profissionais aos quais pertencem, embora possam ocorrer mudanças nas questões relacionadas às políticas profissionais como decorrência direta de mudança de direção do Estado.

Além desses aspectos, Diniz reportando-se às contribuições de Freidson, relembra que se autonomia relaciona-se à descrição e capacidade de julgamento com base na racionalidade técnica, então “os profissionais empregados nas burocracias são tecnicamente autônomos, pois possuem liberdade para agir de acordo com seu próprio julgamento no desempenho do trabalho profissional e na supervisão do trabalho de seus assistentes” (DINIZ, 2002, p. 28). As relações entre os Estados e as profissões e, mais especificamente, acerca das vicissitudes engendradas pelos processos de profissionalização, passaram a estar no centro dos estudos de cunho histórico-comparativos, publicados a partir de 1980 por pesquisadores de vários países (FREIDSON, 1998).

A ascensão desses estudos é manifestação também da crise da sociologia das profissões que, segundo Dubar e Tripier (1998), remonta à década de 1960, quando os pressupostos dessa área de conhecimento começaram a ser considerados insuficientes e pouco pertinentes para apreender novos fenômenos sociais e, em especial, para elucidar e explicar dinâmicas profissionais distintas daquelas a que classicamente se voltaram – as profissões liberais ou intelectuais. O crescente assalariamento das profissões liberais, colocava novos desafios aos pesquisadores. Além disso, a ascensão das análises centradas nos pressupostos marxianos passaram a atribuir um importante lugar aos

mecanismos econômicos de controle de mercados. As profissões liberais são denunciadas como monopolistas e elitistas e, por isso excludentes, na medida em que promovem a “clausura social” pelo controle de suas próprias atividades de trabalho (DUBAR e TRIPIER, 1998; FREIDSON, 1998). O acirramento das contradições nas formas capitalistas de organização do trabalho e os embates teóricos repercutem sobre o universo das profissões, redefinindo-as, seja em termos de novos modos de controle, seja de subordinação às formas assalariadas de trabalho. Desenvolvem-se nesse período, novas perspectivas de análise que influenciarão também, os debates sobre o magistério como profissão.

2. AS TESES DA DESPROFISSIONALIZAÇÃO E DA PROLETARIZAÇÃO

Nos anos 60, o aumento do desemprego atingindo contingentes significativos da população, especialmente a juventude, colocou novas questões à sociologia. Segundo Dubar (1997, p. 162),

a questão fundamental já não é mais saber quais as atividades que constituem ‘profissões’ ou que indivíduos se tornam ‘profissionais’, mas sim compreender, e se possível explicar, simultaneamente, as transformações do acesso aos empregos e as reestruturações das etapas profissionais que implicam exclusões duradouras da esfera das atividades reconhecidas.

Desnaturalizado o paradigma parsoniano, foram os mecanismos econômicos de controle do mercado que se tornaram o centro das atenções dos sociólogos. As profissões aparecem como resultado das lutas salariais e como “produto de invenções gerenciais dos empreendedores confrontados com a dificuldade de estabilizar uma mão-de-obra rara e qualificada” (PAREDEISE, 1988, p.10, tradução nossa). No rastro das críticas que colocaram em xeque as listas de critérios constitutivos das profissões apresentadas pelos teóricos funcionalistas, argumentando que estes se limitavam a ratificar os critérios das profissões já socialmente reconhecidas, restava à sociologia das profissões sair desse impasse questionando os seus próprios postulados. De acordo com Paredeise, isso significava “transformar em objetos de análise os traços ideal-típicos que o modelo de Parsons apreendia como dados” (PAREDEISE, 1988, p. 11, tradução nossa). Para a autora, essa mudança na perspectiva sociológica, convidava os pesquisadores a relacionar o discurso dos profissionais, sancionado pelos juízes, às suas

condições de produção e de sucesso, e portanto às características e aos “jogos” de seus enunciadores mais do que a qualquer necessidade intrínseca à ordem macro-social.

Duas conseqüências metodológicas resultaram desse movimento: 1) o estudo das profissões em seus fundamentos macro-sociais foi desqualificado – o que passou a ser privilegiado foram as análises dinâmicas que relacionam à obtenção de *status* aos fatos concretos da profissionalização (ou seja, a evidência das “distâncias” que separam as profissões das ocupações que não conseguiram atingir ou que fracassaram na obtenção do status profissional); 2) o discurso sobre a profissionalização não deveria mais ser aceito como uma “narrativa” natural, mas analisado como uma “argumentação que se tornou crença partilhada pelos públicos internos e externos da ocupação” (PAREDEISE, 1988, p. 11, tradução nossa)

Passava-se, então, da sociologia das profissões à sociologia da profissionalização; ou seja, o foco da atenção volta-se à dinâmica da profissionalização como processo de organização social dos mercados de trabalho (ibid., id., p. 13). Freidson (1998) também ressalta essa mudança de ênfase, argumentando que se passou a priorizar o exame dos processos de estabelecimento e manutenção das posições nos mercados de trabalho. O autor observa ainda a emergência de uma nova problemática: a submissão dos profissionais a novas formas de controle social que conduzem à deterioração de seu *status* como profissionais .

Nos esforços para compreender e explicar esses novos fenômenos, duas teses se sobrepõem: a tese da desprofissionalização e a tese da proletarização. Ambas argumentavam que as mudanças que vinham ocorrendo atingiam as profissões, tanto no que se referia às dimensões relativas ao *status* profissional, como às formas de controle social exercido sobre as mesmas. Serão examinadas, rapidamente, essas duas abordagens posto que nos debates sobre profissionalização dos professores, as duas são referenciadas.

Conforme já assinalado, na teoria funcionalista a autonomia profissional ocupa um lugar central. De acordo com Diniz, essa autonomia deve ser compreendida como a “prerrogativa de que gozam os membros de uma profissão de proceder, sem qualquer interferência externa, ao diagnóstico dos problemas no âmbito de sua exclusiva competência técnica, de indicar os procedimentos adequados à sua solução e de se colocarem fora do alcance de eventuais avaliações leigas de seu desempenho profissional”. No nível coletivo, “a autonomia se expressa na capacidade das organizações profissionais de estabelecerem, também sem interferência externa, os

critérios de admissão à comunidade profissional, normas de condutas e procedimentos profissionalmente corretos e controle sobre o conteúdo do treinamento profissional” (DINIZ, 2002, p. 40).

Continuando ainda com a autora, para muitos estudiosos, novos processos de caráter social e econômico vêm introduzindo novas formas externas de controle, reduzindo substancialmente essa autonomia. Diniz faz referência a estudiosos como Toren (1975) e Rothman (1984), que chamam atenção para os processos de inovação tecnológica e de especialização, processos esses que engendram novas possibilidades de codificação e padronização de rotinas e procedimentos minando, dessa forma, o monopólio de conhecimentos pelos profissionais; ou ainda, aspectos como a elevação dos níveis educacionais do público leigo gerando uma “maior disposição” para avaliar os serviços prestados e, em conseqüência, produzindo maior vulnerabilidade dos profissionais aos controles externos (ibid., id., p. 41).

As teses de Haug corroboram as argumentações acima apresentadas. Segundo Freidson, para a autora, o conjunto de fatores que seriam responsáveis pelo prestígio e respeito das profissões no passado – “monopólio sobre um corpo de conhecimento relativamente inacessível aos leigos; [...] imagem pública positiva que ressalta motivos mais altruístas que egoístas; e [...] o ‘poder de estabelecer suas próprias regras sobre o que constitui um trabalho satisfatório’” – estão desaparecendo, ameaçando por esse movimento, o prestígio e a autoridade especiais que as profissões desfrutaram. O advento das tecnologias de informação, em especial o computador e a elevação dos níveis de escolaridade da população, são dois fatores citados pela autora como ameaçadores ao monopólio dos conhecimentos profissionais (FREIDSON, 1998, p. 172).

Freidson discorda da tese de Haug argumentando que não há evidências lógicas apontando para a desprofissionalização de grupos profissionais; destaca que as conclusões da autora se relacionam estreitamente com fenômenos culturais e políticos ocorridos nas décadas de 60 e 70,⁷ nos Estados Unidos. Para o autor, “embora os eventos ressaltados pelos proponentes da tese da desprofissionalização sejam importantes, o argumento de que os membros das profissões estão perdendo seu prestígio e respeito relativos, sua especial experiência ou seu monopólio sobre o

⁷ Freidson cita o movimento em defesa dos consumidores, dos grupos de auto-ajuda e do movimento de mulheres como emblemáticos no período histórico considerado. Esses grupos a partir de uma série de eventos legais e administrativos ameaçaram e mesmo enfraqueceram a capacidade de auto-proteção das corporações profissionais (FREIDSON, 1998, p. 174)

exercício dessa experiência com o tempo não é persuasivo” (FREIDSON, 1998, p. 176).

A tese da proletarização, filiada à tradição marxista de análise dos processos de trabalho, tem na obra de Harry Braverman sua principal fonte de argumentação. Segundo esse autor, o crescente controle do capital sobre o trabalho, materializado nas formas que assume a gerência científica, resulta num crescente processo de expropriação dos saberes e do controle que os trabalhadores exerciam sobre os processos de produção. A perda da capacidade de controle sobre o próprio trabalho e, conseqüentemente, da autonomia, são fatores que o autor aponta como indicativos de um processo tendencial crescente de desqualificação da força de trabalho (BRAVERMAN, 1987).

Nessa tradição, localiza-se a obra de T. Johnson, *Professions and Power* (1972) que, segundo Dubar e Tripier, “é considerada como a tentativa mais exitosa de articular o marxismo com a sociologia das profissões” (1998, p. 128, tradução nossa). Johnson postula que o desenvolvimento do capitalismo e a sua penetração em todas as esferas da vida social, foram acompanhados da perda da autonomia dos grupos corporativos ou profissões regulamentadas. Para o autor, assistimos ao declínio do profissionalismo fundado sobre o autocontrole e a ascensão de uma forma nova de “proteção corporativa”. Essa nova forma de proteção é um dos mecanismos essenciais do controle exercido pelo Estado sobre um grupo de atividades especiais: os serviços (JOHNSON, 1972 apud DUBAR e TRIPIER, 1998, p. 128).

Os defensores dessa tese postulam, portanto, que a tendência, a longo prazo, é a conversão dos trabalhadores considerados autônomos em profissionais assalariados. Essa situação expressaria o processo de proletarização a que são submetidos esses profissionais, posto que a sua condição de empregado de “terceiros”, implicaria a diminuição da capacidade de trabalho autônomo e independente (FREIDSON, 1998; DINIZ, 2002).

Tal como em relação à tese da desprofissionalização, Freidson também manifesta discordância quanto à tese da proletarização. Para ele, não há indícios ou provas empíricas conclusivas evidenciando que o controle burocrático exercido pelas organizações sobre os profissionais assalariados seja análogo àquele exercido sobre os trabalhadores industriais, “sujeitos à supervisão direta, tendo sua competência expropriada, sem arbítrio na realização do trabalho” (1998, p. 180). O controle e as ordens são geralmente dadas por um superior pertencente ao mesmo campo

profissional. Isso leva Freidson (1998) a afirmar que “é totalmente impreciso dizer, portanto, que as profissões como corpos corporativos perderam sua capacidade de exercer controle sobre o trabalho de seus membros, ainda que os profissionais individuais possam tê-la perdido” (p. 181).⁸ Continuando com o autor, a concepção ambígua de profissão que subjaz às teses da desprofissionalização e da proletarização está na raiz das deficiências dessas teorias: de um modo geral, concebem-se as profissões como “conjunto de empresários individuais, autônomos, altamente prestigiosos que em essência podem fazer o que lhes aprouver” (ibid. p. 188). Para o autor, essa concepção abstrata de profissão gera dificuldades na apreensão da historicidade das condições que leva as ocupações a serem consideradas, ou não, como profissões. Como podem ser caracterizadas, então, as mudanças em curso no contexto das profissões? Para Freidson, não se trata do fim das profissões ou do profissionalismo;⁹ as modernas nações industriais e as novas formas do trabalho mudaram tanto a posição dos profissionais no mercado como a natureza de suas práticas. Trata-se, para o autor, de mudanças na natureza e no caráter daquilo que viemos denominando, historicamente, como profissão:

os elementos essenciais do profissionalismo não estão desaparecendo e, sim tomando nova forma. O profissionalismo está renascendo numa forma hierárquica em que os profissionais comuns ficam sujeitos ao controle das elites profissionais que continuam a exercer a considerável autoridade técnica, administrativa e cultural que as profissões tiveram no passado (FREIDSON, 1998, p. 41).

Ainda de acordo com Freidson, uma verdadeira teoria das profissões “deve estar radicada numa teoria geral do trabalho”; para isso é preciso uma concepção de trabalho que abranja todas as formas de atividade produtiva e não apenas aquelas referentes ao mercado formal. Seguindo essa perspectiva, propõe uma teoria geral das ocupações, pois “uma profissão é, genericamente uma ocupação”; o que as distingue umas das

⁸ Sob a perspectiva de Freidson não é correto afirmar, por exemplo, que a reforma da formação dos professores no Brasil foi realizada sem o controle profissional desse grupo, uma vez que as comissões responsáveis pela elaboração da mesma foram constituídas essencialmente por professores. O que ocorre é que o projeto daqueles que estão no comando ou no poder, nem sempre é coincidente ou partilhado por aqueles que estão excluídos do processo. Nesse caso, trata-se, para o autor, de confrontos de projetos de profissionalização e os conflitos daí decorrentes devem-se a inclusão/exclusão de segmentos do grupo profissional.

⁹ Freidson diferencia profissão de profissionalismo: por profissão, compreende “uma ocupação que controle seu próprio trabalho, organizado por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade”. Já, o termo profissionalismo se refere a ideologia, as idéias construídas a cerca de uma profissão e do profissional. Contudo, como assinala o autor, essas idéias, embora apresentadas como modelos analíticos, de caráter neutro, também podem ser utilizadas tanto para representar o que deveria existir como para orientar as práticas no sentido de sua realização.

outras “é o conhecimento e competências especializadas necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho” (FREIDSON, 1998, p. p.40).

Diniz, concordando com as argumentações de Freidson, assevera que a maioria das profissões já nasceu assalariada, ou seja, já “nasceu inserida em estruturas organizacionais”. Assim, a tendência ao assalariamento das chamadas profissões liberais não é um indicador suficiente para se falar em desprofissionalização e/ou proletarianização das profissões. As “distâncias” entre o desenvolvimento científico, tecnológico e o público leigo continua a ter proporções exponenciais; mesmo que o acesso a esses conhecimentos seja mais fácil, esse, via de regra, é feito com a ajuda do trabalho de outros profissionais. Para a autora, os teóricos dessas teses esquecem também a face organizada das profissões, o seu caráter corporativo, que mobiliza uma importante capacidade de resistência aos controles e às mudanças impostas externamente (DINIZ, 2002, p. 45).

Retomando as contribuições de Freidson, é importante ressaltar que esse autor, embora se diferencie substancialmente dos teóricos funcionalistas, atribui tal como aqueles, um importante papel regulador às profissões, na medida em que considera que o profissionalismo tem uma função essencial nas sociedades democráticas. Para o autor, o princípio central do profissionalismo é o controle que os membros de uma ocupação especializada fazem sobre seu próprio trabalho. O controle colegial baseia-se

na noção democrática de que as pessoas são capazes de controlar-se a si próprias por meios coletivos, cooperativos, e de que no caso de um trabalho complexo, aqueles que o realizam estão em melhor condição para garantir que seja bem feito. Ele contém em si o pressuposto de que as pessoas, quando podem controlar seu próprio trabalho, e quando seu trabalho, na medida em que é especializado, é complexo e desafiador, têm maior probabilidade de comprometer-se com ele do que alienar-se dele (1998, p. 221).

Freidson retoma a partir de novas bases teóricas, temas como controle e autonomia profissional; para que possam atuar de modo ético e preservar as condições necessárias ao livre arbítrio, os profissionais devem ter algum tipo de proteção social, política e econômica de forma a ficarem protegidos da “tirania destrutiva” que os clientes podem exercer sobre a profissão, ou das padronizações excessivas que resultam na proletarianização.

Se as teses de Freidson oferecem importantes aportes para a reflexão acerca das novas formas sob as quais as profissões se apresentam nos dias de hoje é, contudo, com relação às formas e à legitimidade do controle que sua contribuição parece ser mais

decisiva. Para Dubar e Tripier (1998, p. 127), Freidson concede um importante lugar para a ética: são os valores profissionais que justificaram a delegação de poder pelo Estado a um grupo profissional e que fundam também, em última instância, a credibilidade do público em sua legitimidade como profissionais. É essa legitimidade que impede que os profissionais se transformem em *experts* burocratizados.

Questionando as teses de Freidson, Dubar e Tripier (ibid.) assinalam que suas teorizações podem reatualizar supostos do funcionalismo, seja pela tentativa de construção de um modelo globalizante de profissões, pré-existente às próprias profissões, seja pela teleologia que as orienta: os valores éticos como forma de legitimidade jurídica e social.

De um modo geral, as teorias aqui apresentadas nos oferecem importantes pistas para apreendermos os diversos matizes que orientam os discursos sobre as profissões e seus desdobramentos no campo da educação. Os debates que interrogam o caráter profissional ou não da prática docente, as teses sobre a profissionalização, desprofissionalização, proletarização dos professores, os argumentos atuais acerca da emergência de uma nova profissionalidade, dentre outros, evidenciam sua filiação às teses clássicas oriundas do campo da sociologia. Contudo, importa observar os limites apresentados por essas teorias, em especial no que se refere às análises históricas de constituição das formas societárias e dos modos com que produzem e reproduzem sua existência.

Como bem assinalam Dubar e Tripier, chegou o momento de se propor uma “releitura” dos paradigmas fundadores da sociologia das profissões: as duas formas de atividades, opostas como profissões e ocupações, devem ser compreendidas à luz dos movimentos do capitalismo e da dinâmica histórica das empresas. Dois processos parecem então, destacar-se: a) o movimento de desprofissionalização e de proletarização, que destrói as formas de autonomia e de coalizão coletiva que fazem oposição à racionalização do trabalho e, b) a mercantilização dos bens e dos serviços, subordinados à lógica da rentabilidade do capital.

Os processos de desprofissionalização e proletarização necessitam ser compreendidos não somente a partir dos movimentos de destruição dos mercados de trabalho fechados, mas também a partir das novas formas pelas quais a atividade humana se materializa – trabalho, emprego e desemprego – e se transforma em novos movimentos que geram, como contrapartida, o desaparecimento e a emergência de novas profissões, de “novas profissionalidades”, de novas ocupações. Esses processos

transformam e recuperam formas anteriores de coalizão, de autonomia, voltadas a atender as novas necessidades das empresas ou do Estado (DUBAR e TRIPIER, 1998, p. 227).

Nesse sentido podemos compreender o duplo movimento que, por um lado, cria uma “nova questão social” (CASTEL, 1995), com a destruição das bases da sociabilidade humana e, por outro, cria um novo modelo de empresa, outras formas de profissionalidade, fazendo de questões como identidade e socialização profissional “componentes essenciais da competitividade econômica” (DUBAR E TRIPIER, 1998, p. 228). Para os autores, a implementação de dispositivos de valorização das competências profissionais nas novas formas de gestão dos recursos humanos tem reforçado a difusão da crença de que as formas particulares de relação com o trabalho, com o emprego e com a formação, típicas de escalões mais altos das empresas (gerências e executivos), são as únicas legítimas e a única norma de empregabilidade que deve ser partilhada por todos.

O que é ser um profissional em uma empresa? A resposta a essa questão remete-nos, segundo Dubar e Tripier, a representações heterogêneas, compostas a partir de uma mistura de traços e características próprias de diferentes profissões ou empregos; essa “miscelânea” fornece aos tomadores de decisões um “reservatório de palavras”, de crenças, de argumentos e justificativas que compõem os novos dispositivos de gestão centrados num triplo objetivo: “justificar a eliminação, de preferência voluntária, dos ‘incompetentes’ (os futuros excluídos); localizar, promover (ou empregar) aqueles que já partilham essas crenças (os ‘competentes’); converter os que puderem ser convertidos, a essas crenças, a esse léxico (os ‘recuperáveis’, ou futuros ‘convertidos’)” (ibid., p. 230, tradução nossa).

Essas imagens e representações das profissões ultrapassam os muros das empresas e se imiscuem nas práticas sociais que delineiam os cenários nos quais as profissões são produzidas; os argumentos, quase sempre de caráter prescritivo, procuram pela estratégia da recorrência, provocar novos convencimentos a respeito dos “perfis profissionais” esperados. A rapidez com que os discursos se propagam revela a procura obstinada por se talhar “profissionais performáticos” com elevada capacidade gestonária e de adaptabilidade social. Essas representações tendem também a se impor no campo educacional fazendo parte dos discursos que afirmam a emergência de um novo profissionalismo docente. Como veremos, os debates sobre a profissão docente estão na ordem do dia. Esse é o móvel orientador das reformas da formação de

professores no Brasil e em outros países do mundo.¹⁰ Como os teóricos da educação têm enfrentado essas questões? Na próxima seção, objetivamos apresentar os debates atuais sobre a profissionalização dos professores, identificando suas filiações às teorias sociológicas até aqui apresentadas.

3. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DOCENTES – MITO OU REALIDADE?

Observamos atualmente uma profusão de discursos que colocam em seu centro a questão da profissionalização dos professores; conforme assinala Contreras (2002, p. 31), “o tema do profissionalismo parece bastante instalado no discurso teórico, bem como nas expressões dos próprios docentes sobre seu trabalho”. Continuando ainda com o autor, é preciso atentar para que essa difusão exponencial do profissionalismo não dilua as tensões que cercam esse movimento, obscurecendo a compreensão dos determinantes históricos que engendram seu renascimento; conforme ressalta Contreras,

uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra ‘profissional’, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões (ibid., id., p. 31).

Como já assinalamos, o tema da profissionalização está na agenda das reformas da formação de professores de vários países. Na reforma brasileira, a profissionalização é apresentada como objetivo que deve conduzir à formação de um novo tipo de profissional, sintonizado com as necessidades da educação básica. É considerada peça estratégica para que a reforma da educação básica “aterrize” na sala de aula. Nesse sentido, o discurso da profissionalização não apenas ressalta a necessidade da constituição de um novo tipo de professor, mas também se constitui em um dispositivo de legitimação das reformas implementadas, na medida em que promove uma espécie de “soldagem” entre termos como “mudanças societárias–mudanças nas funções sociais da educação–mudanças na formação de professores”; ou, “crise na educação–ineficiência dos professores”. A recorrência discursiva em prol da profissionalização dos professores como a “estratégia” central da melhoria da educação básica, acaba por gerar uma espécie de convencimento, de difusão de uma verdade incontestável que liga, paradoxalmente, o professor a duas metáforas: a de culpado pela crise da educação e, a de “salvador” da educação.

¹⁰ Cf. Menezes (org.) (1996).

Mas os discursos sobre a profissionalização não seriam eficazes se apenas afirmassem a sua necessidade; ora, essa afirmação para produzir “efeitos” implica na escolha certa da argumentação que tanto aponta a falta como mostra a solução. Talvez resida aí a eficácia do discurso, justificando tanto o fascínio como a mistificação que se faz, atualmente, da profissionalização do professor.

Se observarmos os documentos oficiais, ou a literatura da área, verificaremos a presença de uma diversidade de termos que não encontram concordância entre os autores quanto aos significados e sentidos. Profissão, profissionalismo, profissionalização, profissional, desenvolvimento profissional, profissionalidade, são alguns termos que fazem parte dessa “teia” conceitual. Contudo, parece-nos importante a advertência que faz Sarmiento (1994) quando ressalta que, se a polissemia é expressão da pluralidade de sentidos e mesmo reflexo das contradições sociais que constituem a sociedade, sendo salutar pensá-la como desenvolvimento “vivo” das línguas, essa positividade não se afirma no debate educacional, que “só ganharia se ao manto pouco diáfano da ambigüidade semântica se contrapusesse a nudez forte da delimitação conceitual” (p. 37).

Retomemos aqui, alguns conceitos recorrentes tanto nos documentos oficiais como na literatura educacional, aos quais nos reportaremos também, com certa frequência em nosso texto: profissionalidade, profissionalismo e profissionalização.

3.1. Profissionalidade

O conceito de profissionalidade difundiu-se rapidamente, durante os anos de 1990, no campo da educação, produzindo, por sua repetição desenraizada dos contextos que lhe deram origem, “efeitos” de poder que acabaram por afirmar determinadas representações, percepções e imagens nos discursos sobre a formação do professor. Tem sido utilizado, com frequência, como um dispositivo discursivo que opõe pares dicotômicos do tipo moderno / antigo, antes/ agora, recuperando, por esse mesmo ato, a idéia de um novo tipo de profissional, valorizado mais por seus atributos subjetivos – competências, capacidade gestonária, criatividade, autonomia, dentre outros – do que por seus títulos e diplomas.

A palavra profissionalidade, de origem italiana, foi inicialmente utilizada pelos sindicalistas daquele país para expressar, segundo Dadoy “capacidades profissionais,

saberes, cultura e identidade” (DADOY, 1986, apud MATHEY-PIERRE e BOURDONCLE, 1995, p. 139, tradução nossa).

Aballéa reafirma a filiação da palavra ao movimento sindical italiano, advertindo entretanto, para os usos sociais que dela vêm sendo feitos. Originalmente o termo foi empregado para se referir ao reconhecimento, pelos sistemas de classificação operária, das competências diversas e múltiplas postas em ação no momento do trabalho. Nesse sentido, constituía-se numa alternativa ao conceito de qualificação, utilizado predominantemente para designar os aspectos relacionados à formação, sancionados na forma dos diplomas. Profissionalidade referia-se, então, aos aspectos “invisíveis” do trabalho, não sancionados nos registros formais, mas presente sob a forma de saberes tácitos (ABALLEA, 1992, apud MATHEY-PIERRE e BOURDONCLE, 1995).

Para Mathey-Pierre e Bourdoncle (1995, p. 412), a noção de profissionalidade é marcada pela ambigüidade, pois embora nascida nas lutas sindicais italianas, foi largamente assimilada pelos gestores de empresa. Permanecendo, de certo modo, com essa característica, presta-se, então, a usos e sentidos diversos dependendo dos “lugares” que ocupam aqueles que a utilizam.

Bourdoncle (1991), empreendendo um esforço para precisar essa noção, a adota para se referir aos saberes e às capacidades, mais ou menos elevadas e racionalizadas, utilizadas no exercício profissional, desenvolvidas graças aos processos de formação que visam mais ou menos diretamente tanto o incremento das capacidades de cada indivíduo, como a elevação estatutária de todos.

Partilhando também da concepção de profissionalidade como constituída por saberes, mas ressaltando a implicação do sujeito na ação, Sacristan a define como a adequação a um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer; todavia, essas regras, nem sempre precisas, requerem, por parte do professor, constantes reelaborações. Para o autor, “a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, preparar materiais, regular as relações etc)” (1995, p. 77, tradução nossa).

Já Contreras, adotando o termo em oposição ao de profissionalismo, postula que profissionalidade “se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão” (2002, p. 74).

Contreras amplia as concepções dos autores anteriores ao resgatar para o conceito, a questão da finalidade e dos valores da ação educativa. O trabalho do professor não está isolado do contexto em que ocorre; é condicionado por fins e valores que não apenas estão relacionadas de forma estreita as suas práticas, mas que dizem respeito à educação em sua totalidade. Se os saberes, conhecimentos, valores e práticas, dimensões constitutivas do trabalho docente encontram-se em forte processo de revisão, pode-se falar de uma nova profissionalidade docente? Vale chamar a atenção para um aspecto que parece importante: o termo profissionalidade é, com frequência, associado nos discursos oficiais, mas também na literatura especializada, a repertórios de competências e comportamentos, reforçando uma concepção individualista de profissão. A hipervalorização dos aspectos subjetivos tem conduzido os debates atuais a uma espécie de “encantamento” com as individualidades, com as trajetórias de vida ou percursos individualizados, impondo novos registros que subjagam as dimensões coletivas da produção de saberes ao plano do indivíduo, isolado em suas possibilidades cognitivas.

Colabora com esse movimento a polissemia imiscuída na palavra profissionalidade, o que torna possível seu uso por sujeitos sociais bastante diferentes: pelo movimento sindical, para expressar não apenas os saberes reconhecidos, mas também os saberes tácitos, expressão do trabalho real; pelas gerências, para dar legitimidade aos discursos que fazem apelo ao engajamento dos trabalhadores com os objetivos da empresa, vinculando, por esse mesmo dispositivo, as referências identitárias dos indivíduos àquelas da organização; pelo Estado, para impor um determinado projeto de profissionalização aos professores. Essa é uma advertência que faz Dadoy (1986, apud MATHEY-PIERRE e BOURDONCLE, 1995, p. 139), quando nos diz que “já não resta mais grande coisa da problemática a partir da qual emergiu a noção italiana”; a noção de profissionalidade passou a ser definida e apreendida a partir da lógica produtiva que subordina as relações do trabalho.

3.2. Profissionalismo

Tal como o termo profissionalidade, o conceito de profissionalismo foi rapidamente assimilado ao vocabulário da reforma da formação dos professores. Utilizado frequentemente para difundir uma imagem valorizada do trabalho docente, assenta-se na idéia da *expertise* como contraposição ao amadorismo.

O exame da literatura da área evidencia que não há, também aqui, consenso entre os autores, seja quanto à definição ou quanto aos efeitos que produz: para uns, o profissionalismo é uma ideologia que pretende conciliar demandas distintas e conflitivas (BURBULES; DENSMORE, 1992); para outros, oferece novas possibilidades de organização e de controle sobre o trabalho (FREIDSON, 1998). Já Bourdoncle (1991, p. 76) associa profissionalismo ao processo de socialização profissional: corresponderia ao estado de todos aqueles que manifestam sua adesão às normas resultantes da transformação de uma ocupação em profissão.

As críticas aos sociólogos funcionalistas, em especial àquelas elaboradas por Larson (1977), desmistificaram as teorizações que postulavam ser intrínsecos às profissões os atributos que as constituíam; a autora mostra o caráter ideológico dessa argumentação ao evidenciar que esses traços eram sustentados pelos próprios profissionais com o intuito de manter seus privilégios e *status* profissional. Segundo Contreras, Larson defendeu que “as profissões devem ser entendidas e estudadas como um mecanismo pelo qual certos grupos de trabalhadores desenvolveram estratégias para controlar o exercício profissional, impedindo o acesso de profissionais diferentes, recorrendo para isso ao Estado para que este garantisse esse privilégio” (CONTRERAS, 2002, p. 59).

No contexto do magistério, Burbules e Densmore (1992) apresentam uma crítica contundente ao profissionalismo. Para esses autores, o profissionalismo, em particular o docente, tem se convertido em “um sistema de crenças que contém uma parte de percepção que serve também para obscurecer questões importantes” (p. 6, tradução nossa); uma vez que a “aura positiva do profissionalismo é utilizada para manipular o consentimento do professor no respeito às ordens, responsabilidade e condições de trabalho que não seriam suportadas por um verdadeiro profissional” (p. 7, tradução nossa).

Ao analisar as dimensões ideológicas do profissionalismo, Contreras mostra como os professores, ao reivindicarem o reconhecimento social como “profissionais”, expressam também o desejo de serem atendidos uma série de pedidos como se estes pertencessem, por direito, ao seu próprio trabalho (exemplo: remuneração, horas de trabalho, formação etc); reivindicam também autonomia profissional, ou seja, o direito de conduzir seu trabalho sem a interferência externa. Segundo o autor, sem desconsiderar a legitimidade dessas reivindicações, é preciso observar que estas se encontram relacionadas às imagens das profissões e, de forma específica, àquelas

vinculadas às profissões liberais. Para Contreras, é preciso que se compreenda que as qualidades que podem compor a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, “não são uma exposição do que deve fazer um bom professor. Ao entender assim as qualidades da profissionalidade corre-se o risco de transformar outra vez o ensino em um catálogo de atuações externamente impostas” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Os debates promovidos pelas contribuições de Burbules e Densmore (1992) também puseram em questão a validade dos preceitos funcionalistas para a docência; dito de outro modo, indaga-se se os valores imiscuídos na perspectiva liberal de profissões é legítima quando se trata da educação. A autonomia profissional, cerne da teoria funcionalista, que remete sempre ao livre arbítrio do profissional, é desejável às finalidades sociais da educação? Para os autores não, pois os interesses que subjazem ao profissionalismo, tais como a prerrogativa das decisões sob a responsabilidade exclusiva dos profissionais é incompatível com a natureza da educação, pois esta depende tanto de juízos especializados como também de decisões democráticas.

A retórica do profissionalismo é um dos principais mecanismos discursivos dos textos governamentais da reforma da formação no Brasil. O uso de uma linguagem normativa que faz apelo ao que deve ser a profissionalização dos professores busca, por sua recorrência, afirmar o profissionalismo como a conduta moral esperada; por outro lado, apresenta o modelo de formação proposto como a “única via” possível. Para além de simples nomeações, os termos da reforma, e profissionalismo é um deles, significam, muitas vezes, a instauração de novas práticas de controle e de novos mecanismos produtores de poder (POPKEWITZ, 1995, p. 46).

3.3. Profissionalização

Complementando a tríade conceitual que propusemos examinar, o conceito de profissionalização é central na reforma, posto que os objetivos da formação sinalizam para a construção de patamares mais elevados de atuação profissional.

Bourdoncle (1991), tomando como referência as contribuições de Hoyle (1980, 1983) propõe dois significados ao termo profissionalização. O termo pode designar o “processo de melhoria das capacidades e de racionalização dos saberes postos em ação no exercício da profissão, o que gera um maior domínio e maior eficácia tanto individual como coletiva”, como se referir às estratégias e à retórica empregadas por

um grupo profissional para reivindicar uma elevação em uma escala de atividades; nesse caso, a profissionalização reflete um processo de melhoria coletiva do *status* social dessa atividade. A esses dois significados o autor acrescenta um terceiro: a profissionalização refere-se, em nível individual, à adesão, à retórica e às normas estabelecidas coletivamente por um grupo profissional (BOURDONCLE, 1991, p. 75, tradução nossa).

A primeira definição apresentada filia-se àquela apresentada por Merton, para quem profissionalização designa o processo histórico pelo qual uma atividade ou ocupação torna-se uma profissão. Para que isso ocorra, é imprescindível a formação universitária, espaço em que o conhecimento da experiência é transformado em saberes científicos, aprendidos de modo acadêmico e avaliados de modo formal. (DUBAR e TRIPIER, 1998, p. 89). Essa concepção, filiada à tradição funcionalista, encontra-se largamente difundida na fórmula abreviada: “é uma ocupação em vias de se profissionalizar”.

As críticas à concepção funcionalista de profissão estendem-se também a esse conceito; mantendo a profissionalização estritamente no âmbito do grupo social, os autores partidários dessa abordagem desconsideraram o movimento histórico que fez variar, ao longo dos anos, o surgimento, a afirmação e o desaparecimento de determinados grupos ocupacionais, ou ainda, as variações de estatuto e reconhecimento social que os possibilita serem considerados profissões.

Contraopondo-se à concepção funcionalista, Freidson resgata os aspectos dinamogênicos que caracterizam o processo de profissionalização; para o autor, profissionalização é um

processo pelo qual uma ocupação organizada, geralmente mas nem sempre, por alegar uma competência esotérica especial e cuidar da qualidade de seu trabalho e de seus benefícios para a sociedade, obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, controlar o treinamento para ele e o acesso a ele e controlar o direito de determinar e avaliar a maneira como o trabalho é realizado (1998, p. 98).

Os estudos sobre as profissões renovaram-se a partir da década de 1970, focando, prioritariamente, os processos de profissionalização. Nesse sentido, foram decisivas as contribuições dos autores que, criticando a abordagem funcionalista, procuraram relacionar os discursos dos profissionais legalmente autorizados a atuar como tais às suas condições de sucesso. O propósito era identificar a significação social

desse fenômeno, explicar as operações que de uma parte permitiam “uma ocupação de se reivindicar como profissão e que, de outra parte, conduzia os juízes a se renderem às suas razões, aceitando legitimar, como autênticos, os traços a partir dos quais se constituíam” (PAREDEISE, 1988, p. 11, tradução nossa).

Apoiando-se nas contribuições de Larson (1989) e de Burbules e Densmore (1992), Contreras põe em xeque as benesses da profissionalização. Segundo o autor, a retórica do profissionalismo, que apela para as necessidades de profissionalização dos professores, pode se constituir em um mecanismo de assimilação interna das reformas racionalizantes impostas pelo Estado. Afirmando que a “profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse do conhecimento científico”, o autor ressalta que a expertise profissional, derivada do conhecimento científico, propiciou o desenvolvimento de sistemas de racionalização e controle sobre os professores, favorecida pela aspiração destes ao status profissional, o que “os levou, em alguns momentos, a assimilar como desejável e legítima a tecnicidade que sofreram em seu trabalho”(CONTRERAS, 2002, p. 61).¹¹

Esses argumentos são partilhados também por Popkewitz. A profissionalização dos professores, mediatizada pelas reformas promovidas pelo Estado, tem produzido dispositivos que cerceiam a autonomia e o controle dos mesmos sobre suas atividades, ainda que as novas atribuições que lhes são delegadas façam cada vez mais apelo à responsabilidade e autonomia. Para o autor, as práticas contemporâneas de reforma que clamam pela profissionalização dos professores, apoiam-se em mecanismos de regulamentação social da escolarização, vigentes desde o século XIX (POPKEWITZ, 1997).

Do acima exposto, podemos concluir que a profissionalização tem sido basicamente compreendida como um movimento a partir do qual uma ocupação adquire status de profissão, dando-se relevo à aquisição dos atributos que a configuram como uma profissão, seja por um indivíduo ou grupo. Contraposições a essa perspectiva são apresentadas por aqueles autores que se colocam numa perspectiva histórica, interessados em apreender os mecanismos externos – sociais, políticos e econômicos –

¹¹ Contreras faz referência às contribuições de Larson. Para a autora, as profissões são consideradas como “comunidades de discursos” não homogêneas; as diferenciações, segmentações ou estratificações que caracterizam o interior dessas ‘comunidades discursivas’ revelam que nem todos os membros de uma mesma profissão partilham do mesmo reconhecimento, do mesmo domínio de conhecimento. Essas estratificações correspondem a hierarquizações na distribuição do saber e poder no interior dos grupos profissionais (LARSON, 1988).

que propiciam a um grupo ocupacional obter o status de profissional. Vimos também que, no campo da formação de professores, há controvérsias entre os estudiosos; não há acordo quanto à natureza dos movimentos de reforma que ocorrem atualmente em vários países do mundo: representam movimentos de profissionalização? Para além desse aspecto, qual a direção dessa profissionalização?

Conquanto as contribuições que apresentamos forneçam referências para se compreender a temática que ora tratamos, consideramos que as profissões e os processos de profissionalização requerem ser compreendidos dentro da dinâmica de constituição do capitalismo, de seu processo de desenvolvimento e das formas pelas quais enfrenta as crises cíclicas que engendram os processos de destruição e surgimento de novas formas de trabalho e de organização dos modos pelos quais homens e mulheres produzem e reproduzem suas vidas. Nas contribuições acima, estes aspectos ficam subsumidos ora na dinâmica do mercado, ora nos aspectos microsociológicos que moldam as formas específicas que as profissões assumem, ou, ainda nas relações entre saber e poder. Esses aspectos são certamente importantes, mas ao ficarem circunscritos aos seus próprios registros, dificultam a compreensão das profissões e dos processos de profissionalização como relações sociais, condicionadas pelos determinantes históricos dos tempos e lugares em que são produzidas.

Essas limitações observamos também nos debates acerca do magistério como profissão. As contribuições que examinaremos, cujas referências são os marcos conceituais clássicos da sociologia das profissões, empreendem um esforço no sentido de elucidar os determinantes que caracterizam o magistério como profissão ou como ocupação. Todavia, observamos que, de forma predominante, os estudos se articulam em torno da questão: o magistério é ou não uma profissão? Na resposta a essa questão três posições teóricas podem ser observadas: a) autores que partem das referências funcionalistas, consideram o magistério uma semiprofissão; b) estudiosos cujo ponto de partida é análise dos processos de trabalho docente, postulam a proletarização dos professores e, c) contrariando a tese da proletarização, encontram-se os trabalhos que consideram o magistério em vias de se profissionalizar. Analisamos a seguir, de forma sucinta, os principais aspectos de cada uma dessas contribuições.

3.4. Os debates sobre o magistério como profissão

Para compreendermos os propósitos da profissionalização anunciada na reforma da formação dos professores no Brasil, é necessário resgatar tanto o que já foi dito como

o que se espera da profissão professor. Os debates acerca desse tema são clássicos e, ao longo dos anos, foram alimentados por posições antagônicas que inscreveram a docência em registros diferenciados, tanto negando como afirmando sua dimensão profissional. Atualmente, mesmo os estudiosos que reconhecem os limites nos quais o magistério se realiza como prática social, retêm, em suas teorizações, um elemento de positividade que resgata e afirma a profissionalidade dos professores, inscrevendo-a fora dos limites estreitos em que fora encerrada pela perspectiva funcionalista.¹² Retomemos algumas dessas contribuições.

Dentre os autores que caracterizam o magistério como uma semiprofissão destacam-se as contribuições já clássicas de Etzioni (apud BOURDONCLE, 1991). Tomando como referência os postulados dos teóricos da sociologia funcionalista, o autor argumenta que o professorado detém características típicas daquelas ocupações ainda não profissionalizadas: pertencem aos quadros funcionais de grandes organizações burocráticas; o grupo é fortemente feminizado e é composto por um grande número de membros, (ETZIONI, apud BOURDONCLE, 1991). Seron (1999, p. 42), acrescenta a essas características, o curto tempo de formação, status menos valorizado socialmente, ausência de um corpo de conhecimentos específicos e menor autonomia profissional.

Com relação ao aspecto da autonomia, Bourdoncle destaca um dos traços que diferencia as semiprofissões das profissões: a natureza da autoridade que rege as grandes organizações onde as primeiras se efetivam (sistemas públicos de saúde, de educação). Segundo o autor, trata-se de uma autoridade administrativa distinta daquela que rege as organizações profissionais; nesse tipo de autoridade há uma hierarquia clara de poderes, cabendo ao superior controlar e coordenar as atividades de seus subordinados. Ao contrário, nas organizações profissionais, a autoridade repousa sobre o saber e a criatividade, atributos individuais que não podem ser transferidos por decretos. Os atos são individuais e o profissional é pessoalmente responsável perante seus pares (BOURDONCLE, 1991, p. 79).

Igualmente importantes são as contribuições de Lortie (1969), especialmente àquelas concernentes aos fatores que são obstáculo à profissionalização dos professores; segundo esse autor, a autonomia manifestada pelos docentes no trabalho individual e no

12 Localizamos entre esses autores Contreras (2002); Sacristan (1995); Pérez-Gomez (2001); Perrenoud (1997; 2000), Galdi et al. (1998) para citar alguns bem conhecidos dos educadores brasileiros.

universo da sala de aula é relativa, observando-se um fraco controle ‘colegial’ sobre questões importantes tais como as relacionadas às orientações e ao controle administrativo. Igualmente fraco é o controle exercido sobre as qualificações requeridas para o exercício profissional, sobre o recrutamento dos iniciantes, sobre os pares e sobre o mercado de trabalho (LORTIE, apud BOURDONCLE, 1991).

As teses que postulam ser o magistério uma semiprofissão filiam-se aos postulados da abordagem funcionalista das profissões. Retomando o que já apresentamos, trata-se de reconhecer ou não o *status* de profissional a uma ocupação aplicando-se a esta, aqueles traços típicos e distintivos elencados como sendo pertinentes às profissões – domínio de um corpo de conhecimento transmitido mediante processos formais e institucionalizados, autonomia e conduta profissional regidos por um código de ética, altruísmo na direção de sua ação. Assim, quando se compara – traço a traço – o magistério com esses elementos chega-se à conclusão de que o *status* a lhe ser atribuído é de semiprofissão, pois este apresenta-se desprovido de uma verdadeira autonomia face ao controle externo exercido pelo Estado; carece também de conhecimentos próprios e especializados, de uma organização colegial (de pares) que regule o acesso e as formas de transmissão da profissão e de um código de ética regulador do exercício profissional (CONTRERAS, 2002, p. 57).¹³

Não serão retomadas aqui as críticas já apresentadas com relação à abordagem funcionalista de profissões; assinalamos, contudo que, no caso do magistério, essa caracterização tem servido de móvel orientador aos discursos em defesa do profissionalismo, enunciado por diferentes “atores sociais”. Como alerta Contreras, o profissionalismo tanto pode ser porta-voz de pretensões legítimas dos professores, como ser encobridor de novas formas de racionalização e controle do trabalho docente, apresentadas sob o argumento da expertise profissional. De todo modo, a complexidade que caracteriza as profissões não pode ser reduzida a um conjunto de traços ou atributos definidos a priori, cujo viés ideológico manifesta-se na pretensão de apresentar como descritivo (os traços) o que de fato é uma seleção interessada de elementos.¹⁴ Uma

13 Em 1998, o deputado federal Arnaldo Faria de Sá, motivado por reivindicações de setores conservadores do magistério, apresentou o Projeto de Lei nº4746/98 propondo a regulamentação da profissão do pedagogo. Tal iniciativa foi prontamente repudiada por organizações como a ANFOPE, CNTE e ANDES-SN. Em 2001, essa discussão voltou a pauta por meio do deputado Átila Lira que apresentou um substitutivo ao Projeto de Lei anterior. Novamente tal iniciativa foi rechaçada por associações representativas de pesquisadores e profissionais da educação (ANFOPE, 2002). Sobre esse tema, ver também VEIGA; ARAÚJO (1998).

14 Esse viés ideológico foi uma das principais críticas apresentadas a abordagem funcionalista das profissões (DUBAR e TRIPIER, 1998).

profissão, ou como esta é representada socialmente, ou “como se construíram historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito às mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características” (CONTRERAS, 2002, p. 58).

Não obstante as muitas críticas endereçadas às concepções funcionalistas de profissões e aos seus desdobramentos no campo educacional observam-se, por outro lado, a ausência de estudos que claramente definam o magistério como profissão. Ao contrário, as teses que apontam para a proletarização dos professores são largamente difundidas juntamente com aquelas que, face às mudanças substanciais que vêm ocorrendo no campo da formação, consideram que o magistério está “em vias de se profissionalizar”.

No campo educacional, vários foram os teóricos¹⁵ influenciados pelas teses de Braverman. As categorias de análise do processo de trabalho aplicadas ao contexto da prática docente evidenciaram as ambigüidades e contradições da retórica do profissionalismo, evidenciando e ressaltando as condições a que os professores estavam submetidos no curso de seu trabalho. Segundo Contreras, a “tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda da autonomia”. Ainda para o autor, o suposto dessa tese é que “os professores, como categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária” (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Apple, um dos teóricos mais representativos desse grupo, analisando as condições da atividade docente, desvela os mecanismos de controle sobre o trabalho que, ocultados por formas específicas da administração técnica, incidem diretamente sobre a autonomia do professor; de acordo com o autor, “a integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução” (APPLE, 1995, p. 32).

15 Pode-se citar Apple (1995); Hipólito (1997); Lawn e Ozga (1991).

Além de chamar atenção para as condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente, Apple ressalta as contradições de classe que configuram o campo de ação dos professores, destacando aspectos como a feminização e a precarização do trabalho. A feminização do magistério atrairá a atenção dos pesquisadores, levando-os a constatarem que “em toda categoria profissional as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens” (APPLE, 1995, p. 32).

Às categorias de classe e gênero, Apple acrescenta uma terceira, a intensificação do trabalho; segundo o autor, pode-se “ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho” (ibid., id., p.39). A intensificação implica a degradação do trabalho, pois o trabalhador vê-se constrangido à execução simultânea de várias tarefas ou exposto a ritmos alucinantes de trabalho. Analisando as formas atuais de organização do trabalho, considera que a polivalência, característica do trabalho atual, pode significar ganhos para o trabalhador na medida em que tem acesso à aprendizagem ou reaprendizagem de uma gama mais ampla de atividades; mas, contraditoriamente, pode resultar também, em falta de tempo para conservar-se em dia com sua especialidade.

No campo educacional, a intensificação do trabalho gera várias formas de degradação do trabalho docente; para Apple, vai desde a falta de tempo para tomar uma xícara de café até o controle do currículo realizado por *experts* ou por instâncias governamentais, subtraindo dos professores o controle sobre seu processo de trabalho. Um dos impactos mais significativos da intensificação do trabalho expressa-se, para o autor, na redução da qualidade e não na quantidade do serviço fornecido ao público (1995, p. 40).

Como resistem os professores ao processo de proletarização? Conforme Contreras, o Estado não é apenas um “mecanismo de sustentação da lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias, já que tem de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população”, o que possibilita tanto à escola como aos professores um espaço de “relativa autonomia”. Esses espaços que não são totalmente definidos “nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático”, são os espaços em que as ações de resistência, contra a imposição racionalizadora, podem ocorrer (CONTRERAS, 2002, p. 39). Um dos modos de resistência a esses processos de degradação é a reivindicação, pelos professores, do *status* de profissional.

Contudo, para Apple (1995, p.47), essas ações de resistência são dificultadas, dentre outros fatores, pela adoção da “ideologia do profissionalismo”. Sob o discurso do profissionalismo, as pressões da intensificação e do controle são codificadas e tratadas a partir de formas reais de trabalho, específicas dos locais de trabalho e das condições históricas que as produziram, ficando assim diluídas no universo das tarefas cotidianas a que se submetem os professores. Tais aspectos criam obstáculos ao enfrentamento das condições de trabalho até mesmo porque essas deixam de ser percebidas em suas dimensões política, social e histórica, sobrepujadas que são pelas ordens administrativas que as legitimam.

Contraopondo-se as teses de Apple, Nóvoa (1995a) argumenta que o magistério está em vias de profissionalização. Tendo como referência a constituição do magistério como profissão em Portugal, o autor elabora uma tipologia de análise centrada nos aspectos que são, do seu ponto de vista, constitutivos da profissão docente. Esses aspectos também são apresentados pelo autor como indicadores a serem atingidos para que o magistério seja socialmente reconhecido como profissão.

A tipologia proposta se compõe de quatro etapas e duas dimensões, todas transversalizadas por um eixo estruturante. As etapas são: o exercício em tempo integral, estabelecimento de um suporte específico para o exercício da profissão, criação de instituições especialmente voltadas para a formação dos professores e a constituição de associações profissionais; articulam-se com essas etapas, duas dimensões: a construção de um corpo de conhecimentos e técnicas e a elaboração de um conjunto de normas e valores. O estatuto social e econômico dos professores é o eixo estruturante que perpassa todas as demais categorias. Examinaremos de forma sucinta, cada uma dessas categorias:

- a) Exercício em tempo integral: Nóvoa assinala que crescem, na atualidade, as tendências a se justaporem à atividade de ensino outras atividades remuneradas. Esse fato repercute negativamente na constituição da identidade profissional, pois dificulta a criação de referenciais identitários que vinculem o professor ao seu local de trabalho e ao conjunto de seus pares. Os incentivos a ser “professor em tempo parcial” repercutem também nos processos de acesso às escolas de formação e mesmo no recrutamento dos professores, pois “favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram em ser professores e que não se realizam

nessa profissão” (NÓVOA, 1995a, p. 24).¹⁶ Diante desse contexto, Nóvoa propõe que se criem “dispositivos que permitam que situações fundamentais para o aprofundamento da carreira docente – por exemplo, a possibilidade de trabalhar durante um período de tempo fora da escola ou de freqüentar formações longas – não sejam investidas numa perspectiva de ‘fuga ao ensino’” (ibid. id., , p. 25).

- b) Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente: a base do profissionalismo docente – licença concedida pelo Estado para atuar – deve ser revista. Para o autor, a “funcionarização” do professorado, o que implica a tutela direta e subordinação ao Estado, é um dos fatores que mais estrangulam o desenvolvimento profissional. O controle estatal também limita a autonomia docente circunscrevendo-a aos limites da sala de aula; fugir desse controle burocrático é fundamental pois os “professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte com os atores educativos locais”. As novas imagens da profissão centradas em competências relacionais, comportamentais, gestionárias, implicam “o corte com uma visão funcionarizada do professorado e assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autônomo” (ibid., id., p. 25).
- c) Criação de instituições específicas para a formação de professores: segundo Nóvoa, as instituições atuais têm oscilado entre dois modelos – o acadêmico e o prático. É preciso então superar essa dicotomia adotando “modelos profissionais”, baseados em relações de parcerias entre as universidades e escolas, reforçando-se os espaços de alternância e de tutoria. Para o autor, “essa opção obriga a instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das universidades e das escolas” (NÓVOA, 1995a, p. 26), para realizar convênios que traduzem tanto a diversidade de interesses como as realidades locais. Essas articulações implicam também, segundo o autor, a definição de novas figuras profissionais e a “valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática” (ibid., p. 26). A consolidação dessa “terceira via” vem ocorrendo com a colaboração das

16 O exercício do magistério de forma concomitante a outras atividades profissionais é recomendada no Relatório Delors (1998), como uma alternativa a pouca mobilidade registrada no interior da carreira docente e como fonte de novas experiências que podem contribuir para uma melhor qualificação dos professores.

pesquisas educacionais em especial aquelas que visam fortalecer as concepções da atitude investigativa na formação.

- d) Constituição das associações profissionais de professores: segundo o autor, o movimento sindical desempenhou importante papel na construção da profissão docente; contudo, esse modelo dá mostras, na atualidade, de seu esgotamento. A emergência de novas formas associativas – por identificação a um saber disciplinar, por tendências pedagógicas etc – tende gradualmente a substituir as formas clássicas de representação coletiva. Além desses aspectos, postula o autor que uma queda na visão do professor como funcionário da profissão acarreta também seu declínio. As novas formas de organização dos estabelecimentos escolares, baseadas em mais autonomia organizacional, geram novas partilhas de responsabilidades e de cooperação no seio do corpo docente, abrindo o caminho para o aparecimento de um novo poder profissional sustentado na colegialidade entre os pares.

A essas quatro etapas, como já referimos, o autor acrescenta duas dimensões: a construção de um corpo de conhecimento e de técnicas e a elaboração de um conjunto de normas e de valores. No que se refere à primeira dimensão, retoma-se um debate histórico na constituição da profissão docente: há um saber que seja próprio, específico, dos profissionais da educação? Esse saber é científico, técnico? Os professores são produtores de um saber próprio ou apenas transmissores? Nas respostas a essas questões encontramos “visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1995a, p. 28).¹⁷

Com relação à segunda dimensão – constituição de um conjunto de normas e valores próprios do magistério, Nóvoa argumenta que a “desfuncionarização” dos professores é uma condição essencial para a configuração de uma outra profissionalidade docente. Essa “desafiliação” do Estado implicaria a construção de um novo estatuto jurídico em substituição aos enquadramentos administrativos estatais. As

17 Pesquisas e estudos atuais focam sua atenção na identificação, descrição e investigação dos saberes configurados a partir da ação concreta dos professores. Vão nessa direção os trabalhos de Altet (2001), Tardif (1998), Perrenoud (2001), para citar alguns. Embora os estudos não sejam conclusivos, importantes avanços já foram registrados no sentido de identificar especificidades que caracterizam a atuação dos professores. Não obstante esses avanços, novas dificuldades também se desenham, em especial quando se trata das questões relacionadas a explicitação, objetivação ou racionalização desses saberes, aspectos esses intrínsecos aos processos de transmissão pública dos conhecimentos. Essa é uma condição necessária à construção de um corpo específico e partilhado de conhecimentos, considerado como uma das características fundantes das profissões.

regras de funcionamento e de regulação profissionais deveriam basear-se em “regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade” (NÓVOA, 1995 a, p.29). A nova deontologia docente, compatível com uma outra cultura profissional teria que “integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adoção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais”.

A degradação social e salarial dos professores é também analisada por Nóvoa. Dentre as causas que podem dificultar as melhorias salariais e econômicas, o autor cita a falta de engajamento e de investimento dos professores no seu próprio desenvolvimento profissional. Como saída para esse problema, Nóvoa propõe que a profissão docente se dote de “mecanismos de *seleção* e de *diferenciação*, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” (NÓVOA, 1995a., p. 30, grifos do autor).

Como já assinalamos anteriormente, as análises empreendidas por Nóvoa, a um só tempo, apontam os problemas e indicam as soluções. Sem fugir das indicações fornecidas por estudiosos identificados com a visão funcionalista da profissão docente, o autor centra suas teses na “desfuncionalização do magistério”, propondo outros mecanismos de controle colegial sobre a profissão. Se retomarmos as análises sociológicas apresentadas, veremos que para Etzioni (apud BOURDONCLE, 1991), por exemplo, a natureza do controle exercido pelo Estado – de tipo administrativo – sobre o trabalho e a carreira docente é um dos maiores obstáculos à ascensão do magistério ao status de profissão. Nóvoa inspira-se nessa análise, quando apresenta a tese de que a subordinação do magistério ao controle estatal é impeditiva à profissionalização dos docentes, motivo pelo qual precisa ser revogada.

A tipologia de análise que Nóvoa propõe, assim como os indicadores a partir dos quais o status profissional do magistério deve ser avaliado, vinculam-se às concepções tradicionais das profissões liberais: exercício em tempo integral da profissão, bases legais que normatizem o seu exercício, criação de instituições específicas de formação, constituição de associações profissionais em substituição aos sindicatos, construção de um corpo de conhecimento próprio, elaboração de um código deontológico e por fim, mecanismos de controle sobre os “mandatos” expedidos afim de garantir a qualidade dos trabalhos realizados. Essa estrutura clássica, característica das chamadas profissões é resgatada para o universo do magistério. Diante dessas proposições, cabe interrogar, em que residiria a nova profissionalidade proposta por Nóvoa.

Para o autor, a autonomia e controle pelos pares são dimensões centrais na constituição de um novo desenho do profissional da educação. Seus argumentos destacam que o controle técnico-científico exercido pelo Estado sobre o professor, dificulta o seu desenvolvimento como “profissional reflexivo”. Na base das teses de Nóvoa encontram-se os conceitos de desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional; ambos se articulam para produzir uma outra profissionalidade, na qual os saberes de que o professor é portador devem ter um novo estatuto, valorizados tanto como resultantes dos percursos individuais como dos processos coletivos. Dentre os mecanismos que podem possibilitar a construção dessa profissionalidade, Nóvoa destaca a formação inicial ou continuada. Segundo o autor,

a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (1995b, p. 27)

Sacristan (1995a, p. 71), a exemplo de Nóvoa, encontra-se também entre aqueles autores que consideram o magistério como semiprofissão. Contudo, as argumentações do autor não se filiam às teses funcionalistas, no sentido de uma apreensão substancialista dos elementos constitutivos da profissão. Ao contrário, busca nas teses da proletarização os argumentos para demonstrar que as “coordenadas político-administrativas que regulam o trabalho educativo em geral e as condições do posto de trabalho em particular”, são os fatores que contribuem para a degradação social do magistério.

Retomando os debates que analisam a profissionalidade dos professores tendo como referência a prática profissional, Sacristan recoloca a questão da autonomia docente e os espaços em que realiza sua prática: “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (ibid., id., p. 70).

Ao resgatar as determinações sociais da prática, o autor a reposiciona como práxis educativa e não como produto de atos individualizados e circunscritos aos domínios metodológicos e ao espaço escolar em que atua o professor. Para o autor,

a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é

preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permitem-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio de sua irresponsabilidade em relação à prática docente” (SACRISTAN, 1995a, p. 71).

Se as práticas do grupo dos professores têm se constituído no principal mecanismo para se explicar a profissionalidade docente, o autor propõe que se as considere não como um processo homogêneo, mas que se atente para sua diversidade e para as condições concretas de sua produção e expressão.

Nóvoa oferece um quadro de análise a partir do qual podem ser pensadas as várias dimensões que constituem o magistério como grupo profissional; já as contribuições de Sacristan, ao incluir as dimensões políticas e sociais, ampliam as análises sobre as bases da profissionalidade docente e sobre as políticas de formação. Nesse sentido, o autor recupera dimensões esquecidas pelas análises centradas nos saberes docentes, que ao sobrelevarem os aspectos subjetivos de sua produção acabam por inscrever a formação dos professores no contexto, daquilo que Bourdoncle assinala como próprio dos ofícios: a não publicização dos saberes. Esse movimento impossibilita que sua transmissão ocorra por atos professados publicamente, o que restringe também de certa maneira, o debate político e social sobre as finalidades últimas da educação.

Considerando as contribuições de Sacristan, as proposições de Nóvoa acerca da desfuncionarização, como requisito essencial para o exercício autônomo da profissão do magistério, podem ser questionadas. A retirada da tutela estatal seria uma condição suficiente para que o magistério se constitua como profissão? No centro das teses do autor está a concepção liberal de autonomia, cujo exercício pleno furta-se a qualquer forma de controle externo; nesse sentido, a autonomia como prerrogativa essencial à constituição das profissões opõe-se a qualquer tipo de controle estatal. Como vimos, essa é uma concepção de autonomia e profissão vinculada aos contextos históricos específicos. Relembramos as contribuições dos sociólogos que, apoiados nos estudos weberianos sobre burocracia e nas análises da constituição das profissões em países com forte regulamentação do Estado, contradizem essas teses, postulando não haver incompatibilidade entre profissionalização, profissões e burocracia. Ademais, podemos retomar aqui também as contribuições de Freidson (1998) e Dubar (1997; 1998) sobre as novas formas que o trabalho assume na contemporaneidade: o chamado trabalho

liberal tende a tornar-se, cada vez mais, trabalho assalariado e o trabalho assalariado tende, cada vez mais, a exigir dos trabalhadores perfis profissionais muito próximos daqueles que até recentemente, eram típicos das profissões liberais.

Também o trabalho docente tende, cada vez mais, a organizar-se a partir de novas bases materiais, o que indica a crescente complexidade da questão: regulada pelas leis do mercado, a educação cada vez mais é tratada como um negócio e a função docente transforma-se sob a égide dessas leis, sendo re-significada e reorganizada a partir das regras dos mercados de trabalho. Novas segmentações dividem o coletivo dos professores: para além daquelas relacionadas à etnia e ao gênero, registramos a convivência de segmentos distintos, compostos por professores cujo acesso à carreira dá-se pela via dos concursos públicos, que gozam de estabilidade e de outros benefícios, e de professores “não concursados” ou “não efetivos”, que vivem uma posição de “temporários”. A abundância de tipos diversos de escolas – escolas de esporte, de música, de artes, de informática, de línguas – às vezes funcionando de modo contíguo às escolas, imprimem também novos contornos ao que, tradicionalmente, chamamos de “professor”. Essas e tantas outras questões atestam a complexidade do debate, mas sinalizam, outrossim, que não basta a assunção de novos requisitos de identidade ou de formação para se atestar o status profissional de um grupo. É preciso resgatar, no debate atual, as dimensões associadas às práticas efetivas por meio das quais a docência pode afirmar sua profissionalidade.

Vale lembrar que a autonomia docente é um dos componentes essenciais à nova imagem do professor, construída pelos discursos oficiais. O profissionalismo docente reivindicado pelos governantes e pelos próprios professores, como já assinalamos, encerra contradições e ambigüidades, que podem ser desveladas pelo confronto dos projetos que portam as aspirações e intenções dos sujeitos sociais envolvidos. Nessa perspectiva, indaga-se a possibilidade de conciliar o tipo de controle que classicamente definiu a autonomia dos grupos considerados profissões, com as dimensões sociais e políticas que estão imiscuídas na educação e na escola, como instituição.

Retomamos aqui as contribuições de Burbules e Densmore (1992). Segundo esses autores, o novo profissionalismo docente defendido por vários estudiosos como uma alternativa às críticas feitas às profissões tradicionais, é irrealizável, pois não é possível assimilar do profissionalismo somente os aspectos atrativos, sem carregar com isso seus inconvenientes. Isto ocorre porque:

- a) as propostas de profissionalização pretendem alcançar status, recompensa e privilégios só para uma certa porção do corpo docente, concedendo ou inclusive recomendando que os demais não se profissionalizem; segundo os autores, “o verdadeiro objetivo é a profissionalização para uns poucos”. Esse movimento de segmentação do grupo pode ser observado nas exigências atuais de maiores requisitos educativos para ingressar na profissão, exames mais estritos etc, dificultando desse modo, o acesso das “minorias” à profissão;
- b) o profissionalismo leva consigo formas de ação políticas interessadas que são incompatíveis com os objetivos democráticos aos quais aderem os educadores na atualidade. A “clausura profissional” ou “fechamento de mercado”, estratégia de restrição do acesso mediante exames rigorosos e um controle profissional das habilitações e formação é incompatível com esses ideais; para os autores, a “clausura profissional teria efeitos desigualitários e antidemocráticos sobre a demografia da ocupação docente e sua relação com o público” (BURBULES; DENSMORE, 1992, p. 13).
- c) a ideologia do profissionalismo serve para criar e manter uma relação paternalista entre o profissional e seu cliente. Alegam os autores que, nas profissões tradicionais, as decisões a respeito dos problemas, assim como dos métodos que utilizarão, são exclusivas dos profissionais. Os argumentos de que as decisões profissionais são guiadas por ideais de altruísmo não surtem efeitos, pois para Burbules e Densmore, estas são, de fato, fechadas à participação pública. Tal característica é incompatível com a natureza da educação que, diferentemente de outros campos, depende tanto de juízos especializados como de deliberações democráticas e participativas no estabelecimento de suas metas e objetivos (ibid., id., p. 15).
- d) o modelo de “saber expert” suposto por muitos como a base para defesa do profissionalismo da docência assenta-se, para os autores, em uma “valorização exagerada do status de nossa base de investigação científica sobre a efetividade do ensino” (ibid., id.). As conseqüências podem expressar-se na forma de maior padronização e racionalização da prática docente.
- e) adotar a retórica do profissionalismo, “supõe recolher dívidas públicas que no momento de serem saldadas não serão coerentes com o que os professores terão em mente”. Por exemplo, se em outras profissões se pode escolher o profissional que se deseja, no caso do ensino, tal medida teria efeitos de

impulsionar as propostas em favor da competitividade das escolas, dos bônus, enfim, dos mecanismos próprios das políticas de privatização (BURBULES; DENSMORE, 1992, p. 16)

Enfim, para os autores a redefinição do profissionalismo não resolve os problemas com que se depara o magistério. Ao contrário, o discurso da profissionalização secundariza problemas fundamentais que afetam, atualmente, o campo educacional; as questões sobre financiamento, sobre os controles democráticos dos sistemas educacionais etc, são apenas alguns. Nessa direção afirmam que “as propostas que defendem a profissionalização do ensino como a prioridade ‘número um’ da reforma educativa só são o reverso dos informes que culpam os professores em primeiro lugar” (ibid., id., p. 19).

Os modelos de um novo profissionalismo, ancorados em referências que se reportam aos traços constitutivos das profissões tradicionais – em especial aquelas objeto das análises funcionalistas – são rechaçados pelos autores:

mais do que confiar em um conceito antidemocrático que conota privilégio, status especial e superioridade do trabalho mental sobre o manual, os professores deveriam considerar outras bases de organização. Uma estratégia progressista subtrairia os propósitos comuns e compromissos com a educação que devemos construir em uma democracia e colocaria isto de uma forma direta, no domínio público, não em associações profissionais de uma elite ocupacional (ibid., id., p. 19, tradução nossa).

Se as teses de Burbules e Densmore são controversas em vários aspectos, não é possível, entretanto, desconsiderar a pertinência de muitas de suas críticas. Quando tratamos, por exemplo, de examinar a reforma brasileira, que visa à profissionalização do magistério, observamos que problemas fundamentais são apenas mencionados: como pensar que um projeto de profissionalização docente pode prescindir do debate sobre suas condições de trabalho, salário e carreira? Ou, como deixar de considerar as muitas “pistas” que anunciam que o magistério, como função pública, começa a estruturar-se como um imenso mercado de trabalho, cujas segmentações podem ser identificadas na composição de grupos de professores efetivos, que gozam de condições de estabilidade, salários e carreiras, e grupos de professores não concursados, por isso temporários, alijados dos direitos garantidos aos demais? Ou, ainda, como ignorar que o “mercado de trabalho docente” é segmentado não apenas em termos de professores efetivos e professores temporários, mas também por diferenciações vinculadas à natureza jurídica das instituições – públicas ou privadas, à etnia e ao gênero?

Tais segmentações encontram similaridade com aquelas que ocorrem no mundo do trabalho. Como tantos autores mostraram (HARVEY, 1994; ANTUNES, 1999), os processos de reordenamento do capitalismo em nível mundial provocaram novas formas de sociabilidade, com contingentes cada vez maiores de excluídos sociais. No campo do trabalho, a reestruturação das empresas, mediante a adoção de inovações na base tecnológica e novas formas de organizar o trabalho, repercutiu de forma imediata nos chamados mercados de trabalho e de emprego: também ali, ocorrem segmentações que diferenciam os trabalhadores em “centrais” e “periféricos”; os primeiros, tal como vimos no universo dos professores, são os assalariados que mantêm alguns privilégios e uma certa estabilidade no emprego; os demais compõem o imenso universo daqueles cujas identidades estão sempre em “mutação”: suas trajetórias de vida evidenciam que as referências identitárias que lhes são possíveis são aquelas do “temporário”.

Para finalizar, pode-se reafirmar com Diniz (2002) que, o mais importante talvez não seja definir o que é uma profissão, mas em se tratando dos professores e de sua profissionalização, parece fundamental a indagação acerca do projeto de profissionalização, em particular daquele proposto pela reforma implementada pelo Estado. Esse é o objetivo dessa pesquisa: apreender, em suas várias dimensões, a reforma da formação proposta pelo governo brasileiro nos anos de 1990. No capítulo seguinte, objetivamos evidenciar como esse projeto de reforma institui e é instituído por uma certa concepção de profissionalização, materializada sob a forma de indicativos e de orientações de caráter pedagógico, metodológico e organizacional que devem orientar as práticas de formação. Analisar e interrogar as bases epistemológicas da reforma e a racionalidade que as informa é o que pretendemos a seguir.

CAPITULO II – A ARQUITETURA DA REFORMA - preceitos e bases para a formação inicial dos professores

1. A PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS – a retórica da profissionalização nos discursos oficiais

A reforma da formação dos professores se realiza de diversas maneiras, seja pelos dispositivos normativo-jurídicos que tornam obrigatórios um conjunto de práticas, seja pelas práticas reais, cujas mediações nos diferentes contextos sociais acabam por impor modificações naquilo que foi prescrito, criando e recriando possibilidades que tanto podem apontar para “avanços” como para “recuos” na profissionalização de professores.

O objetivo deste capítulo é analisar as diretrizes curriculares nacionais instituídas pelo Estado, para os cursos de nível superior, voltadas à formação de professores da educação básica. A análise focará o Parecer 009/2001, aprovado pelo CNE em 08/05/2001, e os documentos que, embora não possam ser considerados estritamente como versões preliminares do Parecer aprovado, são portadores de proposições para a formação do magistério. Os documentos serão tratados, em termos metodológicos, a partir de dois planos: a estrutura que os conforma e os conteúdos que veiculam. Essa dupla abordagem pretende dar visibilidade às tensões, ambigüidades e paradoxos que os permeiam, pois como ensina Bourdieu (1982), muitas vezes, tratamos das realidades já nomeadas, classificadas, ignorando as operações sociais e os ritos de instituição pelos quais elas se realizam. Para o autor, é preciso que se examine o lugar que as palavras ocupam na construção das coisas sociais.

É com o intuito de dar visibilidade a esses processos que se objetiva, neste capítulo, analisar não apenas as concepções subjacentes às orientações da reforma, mas também os mecanismos que pretendem justificar e legitimar as proposições apresentadas. Nesse sentido, atenta-se tanto para os “ditos” e os “não-ditos”, como para as formas utilizadas para “dizer”, movimento esse que realça desde a tessitura dos textos, às contradições que os constituem.

Os documentos, objeto de análise, foram produzidos por três instâncias diferentes: Secretaria do Ensino Fundamental, que elaborou uma proposta de formação intitulada “Referencial Pedagógico-curricular para a Formação Inicial de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (1997), apresentando em 1998, uma versão ampliada deste documento, denominada de “Referenciais para a Formação de

Professores”. Em 2000, uma comissão de consultores nomeada pelo Ministério da Educação e Cultura e coordenada pelo Secretário Geral da SEMTEC – Secretaria do Ensino Médio e de Educação Tecnológica, apresentou uma proposta de diretrizes para a formação – “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”. Posteriormente, em 2001, o Conselho Nacional de Educação, tomando como base o documento de 2000, produziu uma proposta de diretrizes - “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior” - apresentada e discutida, de forma restrita, com segmentos da sociedade, vindo a aprová-la em 08/05/2001. Como se verá em seguida, aos diferentes “lugares” de produção dos documentos correspondem processos discursivos particulares, expressos nos formatos, nas linguagens, nas proposições, nas representações de professor e de seu trabalho, que caracterizam cada texto.

Às vicissitudes constituintes das diferentes ordens discursivas que permeiam os documentos citados, é preciso acrescentar uma terceira dimensão de análise: as condições de produção do discurso da reforma. Retomando o que já foi exposto na introdução, a reforma educacional brasileira e, em especial, a formação de professores, não é fato isolado; acompanha o movimento de reformas iniciado nas últimas décadas, cuja abrangência atinge países dos diferentes continentes (MENEZES, 1996). Nessas reformas a profissionalização do magistério foi considerada estratégica para a implementação das mudanças que colocariam a educação escolar em condições de enfrentar os desafios do século XXI.¹⁸ É nesse contexto que foram produzidos os documentos, objeto de nossa análise; peças fundamentais na constituição da dinâmica de profissionalização que se instala no país, expressam também o restrito, se não o ausente, diálogo democrático entre os reformadores e o movimento dos professores.

Exemplifica bem o “caráter fechado” das proposições governamentais, a linguagem utilizada nos documentos. Ainda que sejam apresentados como “propostas” ou como “referências”, o que poderia sugerir um convite para o debate, o que se observa, de fato, é que o “tom” democrático que se quis imprimir à reforma, é contradito pelo “tom” da linguagem utilizada: a presença de marcadores textuais, como verbos do tipo “devem”, “precisam”, “exige-se”, “terão”, expressam o padrão prescritivo e normativo que caracteriza a estrutura argumentativa dos documentos.

18 De acordo com o Relatório Delors, a educação do século XXI deverá responder a três desafios: superar as tensões entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade. Para levar a bom termo sua missão, é preciso, segundo o autor, que a educação se fundamente em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

É ainda a análise dessa estrutura que permite apreender a lógica que lhe é subjacente: de forma linear, estabelece-se uma cadeia de argumentos que se expressam na fórmula – *as mudanças societárias em curso colocam novas tarefas para a educação e para a escola, o que implica uma revisão de suas funções sociais; em consequência dessas mudanças, é preciso que a atuação e a formação dos professores seja revista, posto que as formas “tradicionais” mostram-se inadequadas para as demandas sociais dirigidas à escola.*

Ora, esse tipo de argumentação que teima em ignorar as profundas contradições sociais que caracterizam a contemporaneidade, reduz a complexa problemática do trabalho docente a aspectos relacionados ao que vem sendo designado “profissionalização”. Importa lembrar aqui, que a retórica do profissionalismo, um dos argumentos apresentados pelo Estado para justificar e legitimar a reforma em curso, para além da elevação dos requisitos de acesso à carreira, como a exigência de formação universitária para todos, expressa de fato, mudanças na natureza do processo de profissionalização. O que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um “tipo novo” de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências de adaptabilidade e eficácia profissional.

Nesse capítulo apresentamos, em primeiro plano, as linhas gerais que compõem cada um dos documentos analisados; após essa caracterização, passamos a uma exposição mais detalhada que toma como referência a análise temática dos conteúdos contidos nos documentos. São apresentadas, então, as concepções de professor, do trabalho docente, da educação que referenciam as proposições dos documentos; analisamos também os objetivos preconizados para a reforma, os princípios que a orientam, as críticas que endereçam às atuais práticas de formação, as indicações fornecidas para a organização dos currículos e das instituições de formação. Indagamos essas concepções e/ou indicações, seja confrontando os documentos, dando dessa forma visibilidade às continuidades ou discontinuidades, seja identificando as ambivalências e paradoxos, explicitando as contradições neles contidas.

1.1. Referencial Pedagógico Curricular – versão de 1997.

Sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental, em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto apresentou uma proposta de formação, por meio do Documento intitulado “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de

Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, doravante referido somente como “Documento/ 1997”.

Esse Documento elaborado por uma equipe¹⁹ composta por integrantes da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e Secretaria do Ensino Superior (SESU), teve como consultores os professores José Carlos Libâneo e Ilma Passos Alencastro Veiga e, como leitores críticos, um conjunto de pesquisadores, brasileiros e estrangeiros,²⁰ cuja representatividade nos meios sociais e acadêmicos é largamente reconhecida.

Resguardada a importância desses interlocutores no cenário educacional, é mister salientar que a iniciativa governamental ao privilegiar o debate privado, secundarizou a constituição de um espaço público de debates e de consenso em torno da reforma, alijando desse processo importantes representações coletivas, sejam elas de cunho sindical, associativo ou científico. Um duplo objetivo pode ser atribuído a esse movimento: a) buscar a legitimação, junto ao público acadêmico, tanto para a reforma como para as proposições ali apresentadas; o adjetivo “crítico” associado à palavra “leitores” pode sugerir tanto uma ação destes – leitura crítica do documento – como também pode ser considerado um indicador identitário – são pesquisadores reconhecidos por suas posições críticas no campo da educação; b) catalisar adesões, uma vez que atenuaria as resistências ao emissor das normas e concepções contidas no documento.

Composto de quatro partes, o Documento/1997 apresenta uma linha argumentativa que se manterá, em seus aspectos gerais, no conjunto de documentos analisados. A parte inicial, é dedicada ao exame da situação atual da formação dos professores no Brasil; a segunda parte, destina-se à exposição de um referencial teórico que informa os pressupostos epistemológicos da reforma. As partes III e IV são voltadas à apresentação de indicações, que devem orientar a organização dos currículos e as instituições de formação.

O caráter proposicional do Documento, anunciado em sua apresentação, ressalta que a iniciativa constitui “a ação inicial de um processo de interlocução com a

¹⁹ Equipe : Ana Rosa Abreu, Maria Inês Laranjeira, Neide Nogueira e Rosaura Soligo.

²⁰ Cf. o Documento/97, foram “leitores críticos”: Alain Gavard (IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres- Creteil/França); Anne-Marie Chartier (IUFM de Versailles/França); Ana Teberosky (Universidade de Barcelona/Espanha); Cesar Coll (Universidade de Barcelona/Espanha). Os leitores brasileiros foram: Beatriz Cardoso (USP); Célio da Cunha (UNESCO/Brasil); Délia Lerner (UNESCO/Brasil); Dulce Borges (UNESCO/Brasil); José Cerchi Fusari (USP); Luiz Carlos Menezes (USP), Regina Scarpa (USP); Renato Hilário (UNB); Selma Garrido Pimenta (PUC/SP); Telma Weiz, Vera Mazagão (Ação Educativa/SP).

comunidade educacional, procurando enriquecer o debate nacional e a incorporação das diferentes contribuições à proposta do Ministério” (MEC/SEF, 1997, p.1). Porém, essa intenção manifesta é a seguir “contradita” por outro enunciado onde se afirma que “a exemplo de outros documentos já expedidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, a razão primeira desse Referencial é oferecer aos sistemas estaduais e municipais de ensino uma meta de qualidade para intervenção na formação de professores” (ibid., id., p. 1). Ora, o confronto destas duas afirmações exemplifica a ambigüidade que permeia o Documento, em cujos paradoxos textuais se podem “ler” as tentativas de conciliar duas “ordens de discursos” distintas: as reivindicações do movimento docente, que exige uma reforma mais ampla, incluindo aí políticas de valorização do magistério, e as contraposições do Estado, firmadas em uma proposta de reforma pontual, circunscrita ao âmbito da formação inicial.

Focando ainda o olhar sobre a “textura” do Documento/97, pode-se observar que a complexidade do cenário educacional brasileiro é reduzida a um feixe de fatos, de episódios, de pontos críticos. Análises dessa natureza apoiam-se em operações discursivas baseadas no estabelecimento de correspondências entre fatores, de tal modo que, a cada ponto crítico ou problemático, uma ação ou proposta de resolução possa ser associada. Lembramos que esse tipo de estratégia, que não é apenas discursiva, mas também gestonária, cria condições para a mensuração da eficácia das ações implementadas, posto que ao caráter pontual e dissociado das intervenções, ajustam-se práticas de avaliação assentadas na apreciação final e quantitativa de resultados. Análises semelhantes também podem ser observadas nas críticas dirigidas à formação, que embora dirigidas ao magistério, em nível médio, perdem esse caráter particular ao serem generalizadas para a formação em geral.

Um dos “efeitos” desse tipo de processo é a obliteração da dimensão política constituinte da reforma. Observa-se, quer seja em nível do discurso ou das proposições, que a ênfase tende a cair sobre os aspectos técnicos e operacionais do trabalho pedagógico e da formação dos professores, o que é reafirmado e legitimado pelos vínculos estabelecidos entre as indicações apresentadas e a LDB, em especial os artigos 13, 62 e §4º do artigo 87.

As críticas dirigidas às práticas atuais de formação se estruturam a partir da articulação de dois campos opostos – o que a formação é e o que deveria ser.

Basicamente três aspectos são destacados: a desarticulação dos planos curriculares, o que leva a uma dispersão dos campos disciplinares, reforçando a

dicotomia teoria-prática; a ausência da reflexão-ação-reflexão como princípio formador, reforçando, em consequência, a idéia do professor como técnico e a desvinculação entre a formação inicial e a formação continuada.

É para responder a estas questões que o Referencial Pedagógico-Curricular propõe, como princípio epistemológico, a articulação teoria-prática: pretende-se formar professores que sejam “práticos reflexivos”: “o professor é simultaneamente intelectual e técnico” (MEC/SEF, 1997, p. 7) Adotando as contribuições teóricas oferecidas pela obra de Schön, a prática do professor é alçada à categoria central das proposições apresentadas.

A construção do “prático reflexivo” tem como eixo metodológico central a “tematização da prática”: é refletindo sobre sua ação que o professor constrói o conhecimento profissional necessário à sua atuação cotidiana. “Prático reflexivo”, “tematização da prática” e “conhecimento profissional” são as categorias centrais da proposta de 1997. Contudo, um exame atento do texto nos indica a presença da noção de competências que, embora não ocupando lugar central, já sinaliza para as tensões de ordem epistemológica e política que eclodirão nos documentos posteriores e na Resolução final aprovada.

Os princípios epistemológicos e metodológicos acima referidos encontram sustentação nos objetivos gerais e nas indicações para a organização curricular e institucional das escolas de formação que, associados entre si, sugerem quais são e como devem ser desenvolvidas as capacidades esperadas dos futuros professores. Os objetivos expressos em uma lista de capacidades concernentes às diferentes dimensões do trabalho docente na escola, se assemelham aos referenciais de competências apresentados nos documentos posteriores, expressando já a tendência, de uma crescente racionalização dos saberes da prática, acompanhando, nesse sentido, o movimento observado no cenário internacional.

A formalização dos saberes a serem adquiridos incorpora também objetivos relacionados à construção de uma nova cultura profissional. Retomando as contribuições dos teóricos da sociologia das profissões, sabe-se que um dos aspectos centrais na configuração de uma profissão é a presença de um corpo de conhecimento específico, partilhado por um grupo ocupacional. Nesse sentido, cabe a hipótese de que a presença de saberes, sob a forma de objetivos de formação ou referenciais de competência nos textos da reforma, cria um campo de conhecimentos comum aos professores da educação básica, fato esse que associado à indicação da constituição de

instituições especificamente voltadas para a formação inicial, configura as bases da dinâmica do projeto de profissionalização em implementação pelo Estado. Corroborando essa análise, o Documento em referência, quando afirma que “as instituições de formação devem ter caráter específico e visar a criação das melhores condições possíveis ao desenvolvimento profissional dos professores” (MEC/SEF, 1997, p. 44).

É sob a perspectiva do desenvolvimento profissional que o documento trata, também, da formação continuada. Considerada como “necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar” (p. 41), sugere que todos devem tê-la assegurada. Para que isso ocorra, segundo o Documento/97, as instituições contratantes devem garantir as condições necessárias para esse fim, cabendo também aos professores assumir a responsabilidade pela sua formação. A co-gestão da formação, como veremos mais tarde, é um dos aspectos nodais do modelo de formação por competências.

Em síntese, o Documento aqui analisado pretende estabelecer bases para uma dinâmica de profissionalização apoiada no desenvolvimento profissional do professor, contudo, essa pretensão fica restrita aos objetivos da formação inicial e, de forma tangencial, à formação continuada. Este é um ponto onde se cruzam diferentes perspectivas políticas que se traduzem no texto escrito como uma polifonia, expressas pelas ambigüidades e tensões teóricas. As aparentes imprecisões conceituais e incoerências textuais ganham aí seu sentido.

1.2. Referencial para a Formação de Professores - documento de 1998.

O Documento apresentado em dezembro de 1998, intitulado “Referenciais de Formação de Professores”, mantém em linhas gerais o eixo argumentativo e discursivo do Documento anterior (1997). Contudo, observa-se neste uma elaboração mais “sofisticada” e precisa, tanto dos conceitos e proposições como também da própria estrutura do texto. Evidencia-se uma delimitação mais rigorosa de suas bases epistemológicas, apresentando, neste aspecto, maior densidade teórica que o precedente.

Ainda sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental, o texto é apresentado como resultante de um amplo processo de debates envolvendo interlocutores individuais (pareceristas) e coletivos; seminários regionais envolvendo Secretarias de Educação, sindicatos de professores e outros profissionais da educação etc. Não há qualquer menção à participação de associações como ANPEd e ANFOPE, tradicionalmente vinculadas ao movimento docente. Não obstante essas “ausências”,

observa-se a presença de um esforço visando ao estabelecimento de bases consensuais, ainda que privilegiando as interlocuções individualizadas ou setores ligados ao próprio governo. O Documento que passaremos a analisar é a versão final do documento elaborado em 1997.

Estruturado a partir de seis partes, o documento/98 inicia com uma análise do papel e do perfil do professor na contemporaneidade, traçando também um panorama da situação atual e das tendências mundiais no campo da formação. A parte II, dedicada à definição das competências profissionais que devem ser adquiridas durante a formação, detalha também os procedimentos metodológicos para que este objetivo seja atingido.

Diferindo do Documento anterior, essa versão é mais abrangente com relação aos aspectos vinculados ao desenvolvimento profissional do professor – além das indicações sobre a organização da formação inicial e continuada (trata também de outras modalidades como formação em serviço, a distância etc), dedica a parte V à discussão da relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira. Oferece também indicativos para a constituição de um sistema nacional de formação continuada.

Considerando esses aspectos, o Documento/98, desenvolve algumas propostas apresentadas no Documento anterior (1997), especialmente no que tange a uma perspectiva mais abrangente de formação: não se restringe a traçar diretivas apenas para a formação inicial, engloba também aspectos relacionados à formação continuada, carreira e salário. Conforme o Documento,

[...] não só a elevação da qualidade e da formação profissional é inadiável como a valorização e a reestruturação da carreira do magistério. Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que expressem a importância do papel do professor sem associá-los a uma carreira que seja atraente, que estimule investimentos pessoais dos professores, e que isso reverta em melhoria salarial (MEC/SEF, 1998, p. 83).

Um aspecto merece ser assinalado aqui: ao incorporar aspectos como formação continuada, carreira e salário, o Documento oficial incorpora, embora parcialmente e re-significadas sob a lógica da profissionalização proposta, reivindicações do movimento docente.²¹

²¹ Cf. CNTE, 1997; 1998; 1999.

As proposições apresentadas neste Documento, à primeira vista mais avançadas do que aquelas contidas no Documento anterior (1997), não resistem, entretanto a uma análise mais profunda, evidenciando seus limites. A ausência de referências ou de indicações de uma política salarial organizada a partir de bases nacionais e a vinculação que se estabelece entre evolução de carreira e avaliação de desempenho, parecem indicar a partir de que enquadramento a valorização do magistério é proposta. Com relação à remuneração, sugere-se a vinculação entre a avaliação do desempenho docente e os resultados de aprendizagem dos alunos. Essa indicação será claramente confirmada nos documentos posteriores.

Em linhas gerais, o Documento de 1998 segue a direção argumentativa e estrutural do Documento de 1997, exceto com relação ao tratamento conceitual. Observa-se, nessa última versão, a presença de novas estratégias discursivas que se expressam nas análises estruturadas a partir de campos conceituais dicotômicos, por exemplo, o “antigo” e o “novo”. São abundantes e recorrentes as expressões qualificadas pelo adjetivo “novo”: “novas demandas da educação”, “novo perfil profissional”, “nova escola”, “novo papel”, “novas práticas pedagógicas” etc, só para citar algumas (“ao mesmo tempo em que se propõe uma **nova** educação escolar, um **novo** papel de professor está sendo gestado, a partir de **novas** práticas pedagógicas da atuação da categoria e da demanda social” (MEC/SEF, 1998, p. 7)). Esse tipo de discurso, comumente, tem o mérito de criar mecanismos para neutralizar as oposições e legitimar àquilo que é proposto como sendo a “via mais aceitável” – apresentada invariavelmente como a encarnação do moderno e do avançado; reserva ao opositor um lugar paradoxal: como ser contra as *benesses* ou promessas contidas no **novo** sem afirmar a verdade do “antigo”, do “ineficaz”, do “arcaico”?

O documento aponta como necessidade a inserção dos educadores brasileiros no “movimento da profissionalização pautada na aquisição de competências profissionais” (MEC/SEF, 1998, p. 10). Conforme registrado na parte III – propostas para a formação – as orientações ali apresentadas são

desdobramentos das concepções explicitadas anteriormente e configuram uma proposta de formação profissional. Tratam inicialmente das funções e competências profissionais consideradas atualmente requisitos para os professores por favorecerem uma educação escolar de qualidade e gratificação pessoal com a própria atuação (ibid., id., p. 46).

Se comparado o quesito “objetivos de formação”, nas versões de 1997 e 1998, observamos que a última sinaliza para uma mudança de “paradigma” profissional. Em 1997, o objetivo central da formação era a construção do profissional “prático-reflexivo”; diferentemente, em 1998, o conceito de competência/competências profissionais passa a ocupar um lugar de destaque:

as competências elencadas a seguir se constituem em objetivos da formação de professores, de sua atuação profissional. Elas devem orientar as decisões a respeito da eleição dos conteúdos, metodologia, organização curricular e institucional e avaliação” (MEC/SEF, 1998, p. 46).

Gostaríamos de ressaltar que a noção de competências já estava presente no documento de 1997, porém de forma subordinada e mesmo como condição para o desenvolvimento do profissional reflexivo. É essa relação que mudará no ano seguinte: as competências deixarão de ser consideradas como meio para a reflexão, para se tornarem o fim mesmo da formação.

É, portanto, a partir do Documento de 1998 que o chamado “modelo das competências” começa a se estruturar, mais claramente, no campo da formação de professores, culminando na proposta que será aprovada em 2001. Isso não ocorre sem tensões, pois a noção de competências é ela própria, polissêmica, o que possibilita sua adoção em análises teóricas e em práticas sociais orientadas pelos mais diferentes matizes políticos.

Ora, tal observação contrapõe-se não só à própria definição de competências – que são do âmbito do individual – como também às proposições apresentadas no item 2, da parte III, “Objetivos Gerais de Formação Profissional dos Professores”, em que se apresenta um rol de competências (estritamente vinculadas a capacidades subjetivas) a serem adquiridas pelos futuros professores. Este aspecto será mais bem analisado no capítulo III desta tese.

Outro aspecto importante presente no documento/98, é a afirmação de um tipo novo de profissionalismo docente: para além do “prático” que reflete sobre suas ações e por essa ação constrói e reconstrói seus conhecimentos e sua própria prática, o que se almeja agora é um professor que saiba atuar eficazmente de modo a garantir a aprendizagem dos seus alunos. O “novo” profissionalismo exige que o professor compreenda as questões envolvidas no seu trabalho, as identifique e as resolva; para isso é preciso que tenha desenvolvido a autonomia para tomar decisões, se responsabilizando pelas opções feitas. Segundo o Documento/98, “essa perspectiva traz

para a formação a concepção de **competência profissional**,²² segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor” (MEC/SEF, 1998, p. 35, grifo no original).

Esse deslocamento do professor reflexivo para o professor competente não ocorre de “forma acabada”, observando-se o que poderíamos chamar de “transição”, pois embora a constituição de competências seja a referência básica para a delimitação dos objetivos de formação e para as decisões a respeito de conteúdos, metodologias, organização curricular e procedimentos avaliativos, a “reflexão sobre a ação” aparece ainda, ao lado da “resolução de problemas” (que, como veremos, é um dos recursos metodológicos diretamente vinculado à construção de competências), como importante estratégia metodológica de formação:

A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto de reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o “saber fazer” e a compreensão do “para que fazer”, articulando a reflexão sobre “o que”, “como”, “para que”, e “quem vai aprender de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem (MEC/SEF, 1998, p. 62).

Em síntese, consideramos que o Documento/98 procura, sob o ponto de vista epistemológico e metodológico, promover a conciliação entre dois paradigmas de formação: o “modelo” das competências e do profissional reflexivo.²³

Essa conciliação, contudo não é tarefa fácil, pois embora os dois “modelos” apresentem supostos que os aproximam, há também aqueles que os distanciam. Percebe-se, ao longo do texto, que o “modelo” das competências” tende a se tornar preponderante. Nossa hipótese é de que essa dualidade paradigmática expressa a tentativa de conciliar posições teóricas e políticas antagônicas, evidenciando as tensões geradas pela busca de incorporação, pelos discursos oficiais, das proposições e críticas surgidas no campo do pensamento pedagógico.

Exemplo das tensões que perpassam este Documento, é a preocupação dos redatores em diferenciar o conceito de competências das bases epistemológicas que fundamentam o behaviorismo; essa preocupação responde sem dúvida, aos questionamentos que surgiram ao “modelo de competências” caracterizando-o,

²² O documento trata como equivalentes os conceitos de competência profissional e competências profissionais.

²³ Utilizamos o termo “modelo” tal como proposto por Dubar e Tripier (1998). Para os autores, os modelos designam uma “certa maneira de pensar e de falar ao mundo”; constituem “formas” de atividade do homem sobre o mundo. Trata-se de sistemas que ditam condutas ao mesmo tempo em que as justificam.

seja como expressão do “neotecnicismo” ou como subordinação às “políticas de resultados”.

Contrariamente, o pensamento de Schön, vinculado ao “modelo do professor reflexivo”, embora também postule a eficácia da ação, teve uma difusão bastante favorável dentre os educadores brasileiros (PIMENTA, 2002). Acreditamos que a adesão “otimista” e rápida ao pensamento de schöniano deu-se em virtude de este oferecer um marco conceitual importante no sentido do resgate e valorização das práticas profissionais, em especial, pelas possibilidades atribuídas a sua concepção de “reflexão sobre a ação”.

A “bricolagem” conceitual que assinalamos acima funciona como uma estratégia discursiva que objetiva neutralizar as contradições, apagando as diferenças epistemológicas de base, que tornariam inconciliáveis as proposições apresentadas. Utilizando-se de re-significações de conceitos e da afirmação recorrente do profissionalismo do professor, os reformadores pretendem obter a aceitação e legitimação da comunidade acadêmica e do movimento docente às propostas veiculadas. Ora, tanto num como noutro modelo, a prática é tratada como o *locus* privilegiado, seja para a constituição das competências, ou como objeto da reflexão. Ambos os modelos supõem que a aprendizagem profissional ocorre no enfrentamento da imprevisibilidade e da singularidade que marcam os contextos da prática, espaço em que se aprenderá, pela reflexão na/sobre a ação ou pela mobilização eficiente de recursos cognitivos de ordens diversas, a responder eficazmente às situações problemas que se apresentarão.

A ênfase na prática como *locus* de formação pode também ser observada pela introdução de um novo campo de conhecimento na formação – o conhecimento experiencial; com isso, os saberes decorrentes de experiências sociais diversas passam a ter *status* de campo de conhecimento. Com relação aos conhecimentos considerados necessários à formação profissional, observamos que, no Documento de 1997, estes eram tratados como “âmbitos de conhecimentos”, vinculados aos campos disciplinares clássicos (sociologia, psicologia, filosofia etc). No Documento de 1998, embora se mantenha a denominação “âmbitos de conhecimento”, não se faz mais referência aos campos disciplinares ou saberes teóricos que lhes servem de base.

Estes aspectos, que parecem apontar para uma concepção pragmática de formação, coadunam-se também às referências legais da reforma. Conquanto pertençam também aos dispositivos de legitimação das propostas apresentadas, observamos que, no

documento em tela, as vinculações entre os objetivos da formação e a legislação vigente se articulam a partir de um elemento novo. A referência básica, a exemplo do Documento/97, é a LDBEN e seus artigos 62 e 87 que dispõem, respectivamente, sobre a formação de professores e as exigências de nível superior, para acesso à carreira. Contudo, na parte III, no item que trata das “Dimensões da Atuação Profissional do Professor” (p. 31), podemos ler que a “formação de professores é pensada [...] a partir das demandas da melhoria da educação escolar”. Na seqüência, assinala-se que os referenciais curriculares nacionais que norteiam a educação infantil, o ensino fundamental e médio está cumprindo com a função de implementar as mudanças necessárias aos avanços qualitativos desejados. Em seguida, ressalta-se que “as concepções que orientam esses documentos, e a discussão que a comunidade educacional vem desenvolvendo sobre elas, **são balizadoras do que se espera da formação de professores**” (MEC/SEF, 1998, p. 31, grifo nosso). É importante fazer esse registro, pois como veremos no Documento/2000, a subordinação da formação à educação básica, constituir-se-á na principal estratégia de legitimação da proposta apresentada.

Para concluir, ressaltamos que o Documento/98 apresentou continuidades e discontinuidades com relação ao Documento anterior. A linha argumentativa que dá forma e estrutura ao texto manteve-se, em linhas gerais, tanto num como noutro documento, embora a presença de novos dispositivos discursivos sinaliza para outros focos de tensão conceitual. O “tom” do Documento reafirma enfaticamente a dimensão profissional do trabalho docente e ao fazer isso põe em cena dois paradigmas de formação que, ora se imbricam, ora conflitam. Amplia a concepção de formação profissional procurando incorporar dimensões que são caras ao movimento dos professores – formação continuada, salário e carreira; porém, circunscrita à própria lógica que norteia o movimento de reforma, essas dimensões ficam subsumidas à lógica dos objetivos focais – é a escola, o professor e o aluno que devem ser, tal como se preconizava em 1997, “o alvo das ações desenvolvidas”, pois “trata-se do local e dos atores que dão conta da atividade-fim do sistema educacional” (MEC/SEF, 1997, p. 6).

1.3. Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica / 2000

Se o documento de 1998 procura, ainda que de forma restrita, incorporar uma perspectiva mais abrangente de profissionalização, incluindo aspectos como formação

continuada, carreira e salário, o Documento/2000, contrariamente, tem como foco e objetivo específico à formação inicial.

Da “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica”, o novo Documento, coordenado agora não mais pela SEF, mas pela SEMTEC,²⁴ apreendemos um conjunto de indicadores que levam a inferir o aprofundamento do caráter técnico-administrativo da reforma. Como indicadores dessa tendência ressaltamos: a) a composição da comissão de elaboração do documento; b) mudança nas estratégias de legitimação das proposições apresentadas; c) mudança na abrangência da formação – atinge todos os professores da educação básica e não somente séries iniciais e educação infantil; d) afirmação da formação baseada no modelo de competências, incluindo aqui proposta de avaliação e certificação nacional de competências.

Antes de iniciarmos a análise desses tópicos, queremos lembrar que no ano de 1999, não foi apresentado qualquer outro documento que versasse, tal como os anteriores, sobre a formação de professores. Contudo, esse período foi fértil na promulgação dos Pareceres que criaram as condições objetivas para que o projeto de profissionalização que vinha sendo gestado pudesse ser efetivado. Citamos como exemplo, o Parecer CNE/CP 115/99, que instituiu as Diretrizes Nacionais para os Institutos Superiores de Educação (ISEs), o Parecer CNE/CP 907/99, que normatizou os cursos normais superiores e, por fim, o Decreto Presidencial 3.276/99, que atribuía aos ISEs a prerrogativa exclusiva na formação do magistério. Tais iniciativas governamentais geraram controvérsias e movimentos de oposição, representando um recrudescimento nos debates que vinham ocorrendo entre o movimento nacional dos docentes e o governo federal.. Conforme Brzezinski (1999, p. 82),

a força do decreto golpeou o histórico Movimento Nacional de Educadores, que se dedica há duas décadas, de forma científica e acadêmica, aos debates, aos estudos e ao desenvolvimento de pesquisas e de experiências sobre a formação de profissionais para a educação básica, nas faculdades de educação e nos institutos de conteúdos ‘específicos’ ou similares, nos quais se localizam as licenciaturas plenas.

Este novo contexto e as resistências que tais medidas geraram no seio do professorado, parecem ter estimulado uma “mudança de rumo” nos encaminhamentos

²⁴ A coordenação da comissão de elaboração é de Ruy Berger Filho (SEMTC); compõem a comissão Célia Maria C. Pires, Neide Marisa R. Nogueira, ambas da SEF; Guiomar Namó de Mello, Maria Beatriz G. da Silva, da SEMTC; Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins, ambos da SESU.

da reforma, o que pode ser observado, por exemplo, no próprio Documento que ora analisamos: não há referências a qualquer tipo de interlocução ou de debate público que possa ter originado ou legitimado as concepções ali apresentadas. A busca de consenso seja com relação aos objetivos ou às bases da reforma, foi substituída pela remissão às “disposições legais”.

Outros indicativos textuais corroboram nossa análise: as mudanças no próprio *lay-out* do texto, “enxuto”, focal, e o rigor com que são apresentadas as análises e proposições chocam-se com as características dos textos anteriores. O Documento/2000 é organizado a partir de seis capítulos, assim distribuídos: capítulo I é dedicado a considerações sobre a reforma da educação e seus objetivos de sintonizá-la com as novas exigências societárias; capítulo II apresenta as demandas da educação básica para a formação dos professores; ambos concatenam-se ao capítulo III, que trata especificamente de apresentar o suporte legal da formação. Esses três capítulos são dedicados a estabelecer relações entre a reforma da educação básica e a formação de professores. Os capítulos seguintes versam sobre as questões que necessitam ser enfrentadas pela reforma (capítulo IV), os princípios que deverão orientá-la (capítulo V), e as orientações específicas que deverão ser observadas na organização curricular e institucional das escolas de formação (capítulo VI).

Comparando-se a estrutura acima exposta às dos documentos anteriores, observa-se também uma mudança no conteúdo da argumentação em prol da reforma: embora a “lógica” argumentativa, verificada nos documentos anteriores, se mantenha também neste (situação de partida, diagnóstico e prescrição), constata-se, todavia um deslocamento nas justificativas da reforma: se antes eram as mudanças societárias em curso que colocavam novas funções à educação e à escola e, como conseqüência, à formação dos professores (Documentos de 1997 e 1998), agora são as necessidades específicas postas pela reforma da educação básica. De acordo com Mello (1999, p. 9),²⁵

A mudança nos cursos de formação inicial dos professores terá que corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientarão a reforma da educação básica, mantendo com esta uma sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos

25 O Documento/2000, principal referência para a elaboração do Parecer 009/2001, “inspira-se” largamente no texto de Guiomar Namó de Mello, intitulado “Formação inicial de professores: uma (re) visão radical” (1999).

aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica.

Este pressuposto que aparecia de forma tangencial no Documento/98, realiza-se agora como **subordinação** da reforma da formação às necessidades e orientações constantes na reforma da educação básica. Mais do que isto, todas as proposições apresentadas adquirem um novo estatuto – a freqüente remissão à LDB confere, pela subordinação que impõe, uma nova legalidade ao que até agora pretendia ser um referencial para a discussão.

O espaço dos debates públicos em torno da reforma encontra-se fortemente constrangido pelas subordinações a partir das quais se efetiva a proposta de Diretrizes: se considerarmos que essa subordinação é legitimada pela letra da lei, as contraposições podem ser desautorizadas sob o argumento da ilegalidade, o que leva como suposição imediata a afirmação da proposta oficial como a “única via” possível. As tessituras do texto ora em análise, engendram “soldagens” semânticas que pretendem restringir fortemente as ações de des-legitimação. Talvez isso possa nos explicar por que este documento especificamente prescindiu de qualquer tipo de “publicização” ou mesmo das contribuições individualizadas, procedimento adotado nos documentos anteriores. A lógica discursiva que o constitui termina por engendrar, desde o seu interior, as justificativas que o legitimam e que atestam a sua imprescindibilidade, dispensando, por esse movimento, a necessidade de operar transações consensuais. Reinscrita – a formação – no “âmbito da política de educação básica” (MELLO, 1999, p. 4), suprime-se ao mesmo tempo sua vinculação com o âmbito da universidade, evitando-se que “os impasses estruturais da educação superior” possam “contaminar os debates e propostas para a formação de um profissional específico, no caso, o professor da educação básica” (ibid., id., p.4).²⁶

O aprofundamento do caráter técnico da reforma expressa-se também pela adoção, no Documento/2000, do modelo de competências como paradigma curricular que deve orientar a formação dos professores. Se nos documentos anteriores, como já destacamos, este paradigma apresentava-se associado ao do “professor reflexivo” agora surge como central e claramente delimitado: “a formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que

26 Em 1992, o MEC publicou um documento intitulado “Diretrizes para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica”. Entre as principais linhas de ação previstas nesse documento destaca-se a reestruturação da formação de professores, sinalizando já naquele momento para uma proposta fortemente identificada com as demandas da educação básica (CUNHA, 1998).

abranjam as dimensões da atuação profissional do professor” (MEC, 2001, p. 48). Segundo o documento, as competências definidas como necessárias à formação devem nortear tanto a proposta pedagógica como a organização institucional.

Quando comparamos este aspecto com o Documento de 1998, constatamos que este último também já se referia, em termos semelhantes, à vinculação entre o conceito de competências e as formas de organização da formação. Contudo, diferentemente do anterior, o Documento de 2000, estabelece um conjunto de seis competências-chaves²⁷ que, desdobradas em competências específicas, compõem o conjunto de referências que devem orientar a nova profissionalidade docente. Essas competências são voltadas para a atuação na sociedade e na escola, para a gestão das aprendizagens e dos recursos e para a gestão do desenvolvimento profissional. Embora o Documento/2000 não faça referência ao “suporte legal” que determina o rol de competências a serem construídas pelos futuros professores, encontramos sua determinação no artigo 5º, § 1º, do Decreto Presidencial nº 3.276/99.

1.4. Reforma Aprovada – Parecer CNE 009/2001

O documento final que materializa a reforma na formação dos professores foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 08 de maio de 2001. Mantêm-se em essência, todas as concepções e orientações constantes no documento elaborado em 2000.

Comparados os dois documentos, observamos que as alterações contidas na versão aprovada não representam mudanças substanciais com relação ao documento que lhe serviu de base. Foram mantidos os princípios e indicações que nortearam o documento de 2000, exceto as indicações relacionadas à carga horária total da formação e sua distribuição em termos da organização curricular. Essa mudança “libera” as instituições de formação para organizarem os desenhos curriculares conforme lhes aprouver. As trocas de vocábulos, tipo de mudança mais freqüente, visaram mais

²⁷ As competências-chaves são: competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática; competências referentes ao papel social da escola; competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Essas competências foram posteriormente homologadas por meio do Decreto Presidencial 3.276/99.

atenuar algumas formulações do que modificar, de fato, sua essência. Em vista dessa situação, não repetiremos aqui, o que já apresentamos anteriormente, no tópico 1.3.

2. A DINÂMICA DA REFORMA: o discurso governamental sobre a formação competente

Nos tópicos precedentes apresentamos um panorama geral do conjunto dos documentos que resultaram nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, referência legal, que passa doravante a orientar a formação de docentes. Procuramos evidenciar o movimento que as constituiu, as tensões de que são portadoras, os dispositivos e estratégias discursivas que engendraram não somente novas combinações semânticas, mas também novas formas de significar, pensar e realizar a “profissionalização dos professores” no Brasil.

Articulando invariavelmente três grandes “blocos”, os documentos mantiveram uma estrutura textual marcada pelas associações e encadeamentos entre os argumentos, numa espécie de racionalidade circular onde o termo predecessor não só reclamava o subsequente como encontrava nesse a justificativa que o tornava legítimo. Três partes assim se relacionavam: a) parte inicial destinada a apresentar considerações conjunturais focando a educação, seus desafios e a formação dos professores; b) diagnóstico centrado na análise das práticas de formação, enfatizando somente os aspectos considerados problemáticos; c) um conjunto de proposições destinadas a suprir ou a resolver os problemas anteriormente apontados.

A essa “arquitetura textual” associam-se concepções e imagens da docência que objetivam tanto dar coerência aos enunciados quanto oferecer novas representações a partir dos quais se definem e se re-significam as práticas de formação e ação do professor. O suposto é a construção de um tipo novo de profissionalidade que rompa com as práticas pedagógicas consideradas ineficientes para as necessidades educacionais atuais, ao mesmo tempo em que estabelece uma revalorização da profissão pela retórica da ascensão de um tipo novo de profissionalismo. Como tal empreendimento se articula em termos da reforma? Ou seja, que dinâmica de profissionalização se deseja implementar pela mudança da formação inicial? Para compreendermos melhor esse aspecto, destacamos dois eixos de análise:

- 1) Os objetivos da formação inicial
- 2) As bases epistemológicas da formação proposta;

2.1. Os objetivos da formação inicial

Não há certamente um movimento único – no caso, a reforma – que cria o que chamamos aqui de determinantes constituintes de uma nova profissionalidade. Ainda que os textos que analisamos sejam oficiais e, nesse sentido, expressam as determinações governamentais para a formação docente, é preciso não esquecer que são também portadores de tensões e contradições que marcam os “interjogos” que confrontam, em campos opostos, diferentes sujeitos sociais. Nesse sentido, permeiam também os discursos oficiais, ainda que re-significadas, antigas e novas reivindicações ou aspirações dos professores, por exemplo a reivindicação do nível superior para todos, ou o reconhecimento da atuação docente como profissional; partilhadas também são as referências teóricas que sustentam as proposições de formação, muitas delas difundidas por pesquisadores da área.

A reforma brasileira segue, em vários sentidos, tendências internacionais, em especial ao pretender estabelecer, na formação inicial, bases para a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas. Como lembra Demailly (1997), essas competências, embora não reconhecidas e regularizadas oficialmente, são de pronto valorizadas pelas organizações escolares tornando-se rapidamente indicadores a partir dos quais as práticas profissionais são pensadas, articuladas e legitimadas como eficazes ou não.

Como preparar profissionais competentes para os novos desafios da educação contemporânea e, em especial, para atender os objetivos e as necessidades da educação básica brasileira? No Referencial para a Formação, documento de 1998, elaborado pela SEF, lê-se que o ponto de partida para a reforma “é uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe correspondem” (MEC/SEF, 1998, p. 10). Segue o documento ressaltando que “o modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação vem sendo bastante questionado, nos últimos anos, principalmente por sua eficácia” (ibid., p. 23). Tais críticas são encontradas também na versão preliminar desse documento (1997) ou no Documento de 2000, elaborado pelo grupo-tarefa instituído pelo MEC: “há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil do professor que a realidade até agora criou” (MEC, 2000, p. 12).

No documento final das Diretrizes aprovadas pelo CNE, encontramos críticas semelhantes, na referência às dificuldades encontradas para a implementação das melhorias da educação básica. O documento destaca “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características considerada, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (CNE/CP 2001, p. 4).

Mas, quais são as críticas dirigidas às formações “tradicionais”? É o caráter acadêmico e disciplinar atribuído às formações oferecidas pelas universidades que é o alvo das críticas governamentais. Indagam, os reformadores, se a universidade é o lugar adequado para formar os professores de que a educação necessita. A resposta que encontramos nos documentos é negativa. Subjaz às análises governamentais, a concepção de que a lógica universitária é incompatível com a lógica que orienta as formações profissionalizantes, consideradas mais eficazes para fazer frente aos problemas postos pela “urgência” da prática. Aspectos como o caráter fragmentado das formações – dicotomizadas em torno das modalidades específicas da educação básica – e o distanciamento das instituições de formação com relação às escolas são também criticados e associados às “formações tradicionais”.

Colocando em pólos opostos – de um lado, a formação atual e suas deficiências e de outro, as necessidades de formação e suas possibilidades em termos de profissionalização docente, são delimitados os objetivos que a formação inicial deve atingir. Quando comparados os Documentos de 1997 e 1998, produzidos pela SEF, com o Documento de 2000 e subsequentes, observamos que os objetivos sofreram mudanças significativas em sua formulação. Podemos observar no quadro 1 essas variações.

Não obstante termos encontrado em todos os documentos examinados a profissionalização como o principal objetivo da reforma, os caminhos para sua realização parecem ter variado, como podemos constatar verificando, em especial, as formulações anteriores ao documento de 2000 e as posteriores ao mesmo. Como já assinalamos anteriormente, a Proposta de Diretrizes – Documento/2000, quando comparada aos documentos anteriores (SEF 1997; 1998), apresenta divergência em vários aspectos. O “modelo de formação” proposto nesse último, apóia-se numa abordagem mais próxima da concepção técnico-instrumental do que de uma formação ampla, que forme um educador “com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições

da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1999, p. 30). Veremos, a seguir, como se processa o deslocamento conceitual que retira do cenário dos documentos o “professor reflexivo” e instala, em seu lugar o “professor competente”.

Quadro 1 – Objetivos da Reforma

Ano	Objetivos da Reforma	Conceitos básicos	Eixo central da formação
1997	Construção de capacidades necessárias a um professor que pensa sobre sua prática, que tem consciência de seu papel social, que toma decisões segundo suas próprias convicções.	Reflexão sobre a ação Tematização da prática Conhecimento na ação	Articulação teoria-prática
1998	Desenvolvimento de atitudes investigativas e reflexivas, requisitos necessários para a construção de competências	Competência profissional Desenvolvimento de competências Reflexão sobre a prática	Desenvolvimento de competências
2000	Formação de professores da educação básica, voltada para o desenvolvimento de competências que abrangem todas as dimensões da atuação profissional do professor	Aquisição de competências Articulação teórico-prática	Desenvolvimento de competências
2001	Garantir o desenvolvimento de competências profissionais	Aquisição de competências Articulação teórico-prática	Desenvolvimento de competências

2.1.1. A formação do professor reflexivo

Analisaremos conjuntamente os documentos produzidos em 1997 e 1998, posto que o documento de 1997 é uma versão preliminar do documento publicado no ano seguinte, com o nome de REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Em 1997, atribuiu-se à formação inicial a finalidade de construir “**capacidades** necessárias a um professor que pensa sobre sua prática, que tem consciência de seu papel social, que toma decisões segundo suas próprias convicções”(MEC/SEF, 1997, p. 6). Essa dimensão “**um professor que pensa sua prática**” é corroborada por uma compreensão de que a ação do professor é permeada por conhecimentos práticos que se mostram em suas ações cotidianas e também por uma “**reflexão durante a ação**, quando é necessário tomar atitudes imediatas” (ibid., id., p. 28). Assim sendo, “o que precisa ser potencializado no processo de formação é a **reflexão a posteriori**, no sentido

de compreender o conhecimento subjacente a sua ação prática para que possa ampliá-la, transformá-la e torná-la alimento para novas ações” (MEC/SEF, 1997, p. 28) .

Os objetivos e os conteúdos da formação inicial requerem então, ser pensados à luz “das novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social que se quer da escola, quanto da perspectiva do **profissional reflexivo**” (ibid., id., p. 34).

Reflexão na ação, reflexão sobre a ação e profissional reflexivo – conceitos de base que orientam a proposta de formação apresentada em 1997, compõem a tríade que caracteriza pensamento de Schön. Desde a publicação de sua obra “*The reflective practitioner*”, em 1983, Schön tornou-se uma referência constante nos debates sobre a formação de professores, havendo um consenso com relação à importância de suas contribuições para a compreensão das práticas profissionais, dos profissionais e de sua formação.

Partindo dos saberes dos *praticiens*, Schön (1998) argumentou que as práticas profissionais não são espaços de aplicação de conhecimentos e teorias aprendidos em outros lugares, mas, contrariamente, são elas mesmas, espaços em que se produzem conhecimentos e competências profissionais. Seus trabalhos atribuem um estatuto epistemológico para a prática, colocando em questão o que designa como “a lógica técnico-instrumental”. Aliás, para o autor, essa é a lógica que orienta as formações universitárias, compartimentando em momentos temporais diferentes a aprendizagem das teorias/ técnicas e sua aplicação posterior, em situações distintas daquelas em que foram ensinadas.

Schön afirma então, que a maestria ou a competência que faz os profissionais serem considerados eficientes em suas ações não decorre da aplicação eficaz de técnicas ou métodos: ao contrário, decorre de saberes que são construídos na/pela ação e na reflexão sobre ação. A prática profissional, assevera Schön, implica que o profissional trave uma “conversação” constante com a situação; esse processo em que a “situação replica e o profissional escuta”, o leva a reestruturar as situações problemáticas com as quais se depara, produzindo novos enquadramentos, novas experimentações, levando a readaptações da situação inicial, ajustes, deliberações, tomadas de decisões, com vistas a melhorar ou obter resultados mais eficazes nas intervenções profissionais.

A intervenção dos profissionais, segundo Schön, é composta de dois tipos de ações: uma, em que o profissional age de maneira espontânea e intuitiva, realizando juízos e exibindo habilidades que não é capaz de explicar ou de deduzir regras. A esse tipo de conhecimento, desenvolvido a partir das práticas ordinárias, dos saberes tácitos,

e que opera de modo quase automático, Schön define como “conhecimento em ação”. Todavia, na ação cotidiana, esse fluxo de conhecimento ordinário é, muitas vezes, interrompido provocando situações surpreendentes, inesperadas, que levam o profissional a pensar, a refletir ainda no curso da ação, considerando os vários aspectos do problema surgido, extraindo daí soluções eficazes, adaptadas: “é esse processo de reflexão-na-ação que é central para a “arte” imediata, mediante a qual os profissionais algumas vezes reagem bem a situações de incerteza, de instabilidade [...]” (SCHÖN, 1998, p. 56, tradução nossa).

Esse processo de reflexão-na-ação que Schön (ibid., id., p.126) denomina também de “conversação reflexiva” com a situação evidencia o esforço do profissional para resolver um problema; tal conversação implica a reestruturação da questão, produzindo novas descobertas que requerem por sua vez, novas reflexões: “o processo gira em espiral através de etapas de apreciação, ação, reapreciação”.

Para o autor, esse processo é composto por quatro etapas:

- a) reestruturação da situação problemática ou reenquadramento do problema: a partir de suas experiências, de seus repertórios de representações e ações, o profissional reorganiza os dados do problema ou situação problemática, de modo que sua resolução seja possível;
- b) reconhecimento do caráter único do problema: o seu reenquadramento põe ao profissional novas questões que este resolverá utilizando-se de uma “conversação reflexiva” com a situação; para isso recorre aos repertórios de vivências e de experiências passadas tratando o problema, a um só tempo, como único e como “já conhecido”. Esse movimento lhe possibilita equacionar e resolver a nova questão utilizando procedimentos “que são, ao mesmo tempo, similares e diferentes ao que já havia utilizado antes” (ibid., p. 131). Para o autor, a maestria do profissional se apóia sobre a amplitude e a variedade do repertório que traz para as situações desconhecidas; é essa capacidade para **ver como** e **fazer como** que lhe permite ter o tato necessário para tratar dos problemas que não se ajustam às situações existentes.
- c) Experimentações na resolução do problema: de acordo com Schön, o profissional apreende o problema reestruturando e desenvolvendo experimentações no curso da ação; esse movimento implica a exploração da situação, a comprovação de hipóteses e a experimentação de ações.

d) Resolução do problema: o profissional, no intuito de buscar soluções para o problema, trabalha com contextos virtuais, “que lhe permitem colocar em suspenso aquilo que no mundo real lhe viria perturbar a experimentação” (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 184). Esses contextos ou mundos virtuais apresentam seus limites, podendo aproximar-se ou afastar-se do mundo real, dependendo da propriedade e fidedignidade dos experimentos. Para o autor, em que pese os limites das situações artificiais, essas oferecem liberdade para o profissional experimentar possibilidades de uma solução ou resposta, priorizando, escolhendo ou desprezando aspectos de um problema, enfim, fazendo “uma triagem entre sua linha diretriz e o que julga ser elementos parasitas” (ibid., id.).

Seguindo ainda com Schön, a maestria ou competência que faz os profissionais serem considerados eficientes em sua ação não decorre da aplicação eficaz de técnicas ou métodos; ao contrário, decorre de saberes que são construídos na/pela ação e reflexão. Todavia, os conhecimentos profissionais resultantes desses processos de reflexão-na-ação são “intraduzíveis” em termos de uma objetivação que possibilite a sua transmissão; em consequência, a aprendizagem fica condicionada à “imersão” nas situações de prática. É devido a essa natureza pragmática dos saberes práticos, que o autor valoriza os procedimentos pedagógicos do tipo tutorado, imitação e explicitação dos “caminhos”, todos recursos que podem ser utilizados no curso da ação. Segundo Schön, o profissional com experiência não pode transmitir a arte de sua prática a um novato simplesmente mediante a descrição de seus procedimentos, normas e teorias, nem pode tornar, o novato, capaz de pensar como um profissional moderno mediante a simples descrição demonstração de seus modos de pensar” (SCHÖN, 1998, p. 240).

Se a reflexão-na-ação é a principal característica da maestria profissional, Schön alerta que os chamados saberes da prática (esquemas de conhecimentos, de ação do tipo cognitivos, perceptivos, motores etc) podem limitar contudo, o desempenho do profissional:

quando um profissional não reflete sobre sua própria investigação mantém tácitas suas compreensões intuitivas e não está atento aos limites do alcance de sua atuação reflexiva. O remédio ante a mistificação da prática e ante a constrição da reflexão-na-ação é o mesmo: o desvio da atenção para o sistema do saber-da-prática e até a reflexão-na-ação” (ibid., id., p. 249).

A esse “desvio da atenção” – parar para pensar a reflexão-na-ação – ou seja, o “como resolveu” ou “atuou” em uma determinada situação problemática, Schön denomina de reflexão-sobre-a-ação: “podemos refletir sobre a ação, retomando nosso pensamento sobre o que temos feito para descobrir **como o nosso conhecimento-na-ação** pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 1998, p. 36, grifo nosso). É esse segundo conceito de Schön, reflexão-sobre-a-ação, que se difundiu rapidamente nos debates sobre formação de professores, posto que por um lado, implica o reconhecimento da presença de um conhecimento prático, tácito, construído pelos profissionais no cotidiano escolar e, por outro lado, aponta a reflexão sobre esse conhecimento como o instrumento, seja para formulação e publicização desses saberes ou como método para questionar as representações e crenças que subjazem às práticas ordinárias. A reflexão, na ação e sobre a ação, é resgatada na teoria schoniana tanto como meio para a ação eficaz – condição da *expertise* profissional – como método para que a eficácia se mantenha, posto que é condição necessária ao questionamento dos automatismos e estereótipos que podem advir com ações rotineiras e tácitas.

Não obstante o termo “reflexão-sobre-a-ação” conter a possibilidade de engajar uma perspectiva crítica de análise das práticas profissionais e, em particular das práticas docentes, constituindo-se num instrumento de desvelamento e compreensão do trabalho dos professores, diversos autores têm apontado seus limites, assinalando que na obra de Schön, esse conceito é utilizado para ressaltar os aspectos cognitivos envolvidos na ação; a reflexão sobre a ação permitiria a seu ator conhecer e dar a conhecer a outros a *demarche* cognitiva empreendida no curso de sua ação. Segundo Keltchtermans (2002, p. 43), ainda que a reflexão tenha sido um conceito central na literatura sobre formação de professores “tanto na teoria como na prática ela foi freqüentemente reduzida a uma abordagem técnica”. Ainda segundo o autor, a “reflexão técnica coloca a questão do como no centro das preocupações”, assim os questionamentos daí resultantes referem-se a preocupações imediatas: “melhorar seus conhecimentos em pedagogia ou nas matérias e dominar competências para ter performances mais eficazes” (ibid., id., p. 45, tradução nossa). Para Keltchtermans, é a dimensão moral do ensino que deve ser objeto de reflexão: “a reflexão deveria ser suficientemente ampla para cobrir o trabalho do professor em toda sua complexidade e suficientemente profunda para influenciar realmente o modo de pensar e as ações dos professores” (ibid., id., tradução nossa).

As contribuições de Pimenta (2002) vão também na direção daquelas apresentadas por Keltchtermans. Em análise crítica das contribuições de Schön ao

campo da formação de professores, a autora assinala que a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, “confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2002, p. 18). Esse movimento suscitou também críticas ao ideário de Schön, notadamente no que diz respeito às interrogações acerca do caráter ou tipo de reflexão proposto pelo autor:

diversos autores têm apresentado preocupações quanto o desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução de problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva da reflexão. (Ibid., id., p. 22).

Se as críticas começam a aparecer, tal não impede que a perspectiva da reflexão venha sendo utilizada como um conceito orientador na formulação dos objetivos da formação dos professores, seja esta inicial ou continuada. De acordo com Pimenta (ibid., id., p. 18), os pressupostos do professor reflexivo, surgidos no movimento da valorização da formação e da profissionalização em diferentes países, a partir da década de 1990, influenciou pesquisas, educadores e políticos brasileiros.

Pode-se constatar essa influência no projeto da reforma, conforme já mostramos ao analisarmos os objetivos da formação apresentados no Referencial para a Formação de Professores (Documentos de 1997 e 1998). Em ambos os documentos, a reflexão-sobre-a-prática é considerada tanto conteúdo de formação como recurso metodológico; ressalve-se, entretanto, que no documento de 1998, a instrumentalização da reflexão aos objetivos de uma formação de caráter predominantemente técnico torna-se mais evidente: “tomar o desenvolvimento de competências profissionais como alvo central da formação inicial implica propor uma organização curricular que busque reorientar os conteúdos e incorporar a tematização da prática em todas as áreas” (MEC/SEF, 1998, p. 40).

Essa abordagem reducionista do conceito de reflexão nas práticas de formação foi destacada por Keltchtermans: “a maior parte do tempo, o desenvolvimento e a reflexão são tratados como problemas quase puramente técnicos de conhecimento e de competência” (2002, p. 44, tradução nossa). Esse reducionismo constata-se, novamente, no documento acima referido: “o trabalho do professor inclui competências de um

profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção do conhecimento teórico exige competência de construir um discurso sobre a prática” (MEC/SEF, 1998, p. 36).

A reflexão é também o principal mecanismo de objetivação dos saberes da prática. Como já assinalado anteriormente, esses saberes, “colados” na situação em que são produzidos, furtam-se às formas escolares de transmissão. Segundo Schön, pode-se aceder a eles mediante sua explicitação e verbalização a posteriori. Assim, quando se trata da formação ou do ensino, a reflexão-sobre-a-ação é o principal mecanismo pelo qual se pode evidenciar a cognoscibilidade desses saberes.

As contribuições de Schön colocaram o “prático-reflexivo” no centro do processo. Ao postular que a eficácia da ação advém dos conhecimentos tácitos e não da primazia da técnica, o autor atribui um novo estatuto epistemológico aos saberes da prática. Essa relação do sujeito com a situação-problema delinea um contexto marcado por implicações de ordem moral e ética, imiscuídas em cada posição e escolha realizada pelo indivíduo. É esse plano moral e ético que as contribuições de Schön não abordam, que tem sido alvo dos seus críticos. Como assinala Contreras (2002, p.164),

Não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela. A crítica que se dirigiu precisamente a reflexão concebida em termos da racionalidade da prática apoia-se no fato de que essa perspectiva não reconhece os supostos que atuam implicitamente, em muitas ocasiões de modo inconsciente, em qualquer processo reflexivo. A reflexão crítica, pelo contrário, pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram os nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva.

Bastante pertinente, a crítica de Contreras resgata a historicidade constituinte dos processos reflexivos; a reflexão se produz e é produzida em condições históricas determinadas e são essas condições que determinam o seu conteúdo. Recolocando-a nesses termos, o autor desvela o mecanismo, presente nos documentos da reforma a que anteriormente nos referimos – Referencial para a Formação de Professores, de 1997 e 1998 – que dissocia método e conteúdo dos processos reflexivos. Somente por esse processo de dissociação é possível, tratar-se então, a reflexão como metodologia de

formação e, dessa forma “des-contextualizada”, compreendê-la como um procedimento que se aplica a toda e qualquer situação formativa. As dificuldades em conciliar esses aspectos parecem se tornar mais evidentes quando comparados os documentos de 1997 e 1998. Na versão preliminar – documento de 1997, observa-se que as indicações teóricas se assentam nos supostos schönianos da formação do profissional reflexivo; já no documento de 1998, essas teorizações encontram-se articuladas com supostos teóricos do chamado “modelo das competências”. Embora em ambos possam ser encontrados aspectos convergentes, como a busca da eficácia da ação e o suposto de que a ação é a fonte de constituição de competência profissional, há também divergências significativas, especialmente quando consideramos que o “modelo das competências”, para além de um paradigma curricular, é também uma nova forma de regulação e gestão das qualificações profissionais.

A tematização da prática tal como é tratada em ambos os documentos constitui-se no principal dispositivo de objetivação dos saberes da ação ou da experiência – a reflexão sobre o “como”, a explicitação dos caminhos percorridos na resolução de um problema, a capacidade de comunicar esses saberes são passos importantes na direção da formalização da reflexão sobre ação como instrumento metodológico na formação inicial de professores. Não há, ao que parece, divergências nos dois documentos analisados no que diz respeito a atribuição de um estatuto epistemológico aos saberes mobilizados nas práticas profissionais; porém, contrariando a versão preliminar de 1997, o documento de 1998 aposta na formalização desses saberes como competências profissionais passíveis de serem constituídas durante a formação. Conforme o Documento, “apesar da consciência de que a atividade profissional do professor só terá sucesso se ele tiver domínio de certas práticas, estas normalmente não aparecem de forma explícita nos conteúdos de formação inicial” (MEC/SEF, 1998, p. 39).

Essa contradição – entre saberes que, por sua própria natureza se furtam à racionalização (saberes da prática) e as exigências dos processos formativos que se estruturam a partir de objetivação e transmissão de conteúdos – está presente em todos os documentos subsequentes que analisamos e está também na origem dos debates sobre os modelos de formação de professores.

2.1.2. A Formação do Professor Competente

No documento de 2000 – Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica – os objetivos da formação inicial encontram-se claramente definidos em termos de aquisição de competências:

a formação inicial como preparação profissional tem o papel crucial de possibilitar que os futuros professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem as competências necessárias para atuar nesse novo cenário” (MEC, 2000, p. 13).

Bem mais preciso no que se refere aos objetivos da formação, o documento referido sinaliza também para a prevalência de uma concepção de formação baseada no chamado modelo das competências. Se no documento de 1998, este “modelo” aparecia de forma confusa, articulado aos pressupostos de Schön, o que observamos agora é a ausência de qualquer menção ao profissional reflexivo. Ora, se analisamos a citação acima, podemos observar também que a aquisição das competências não decorre mais da tematização da prática ou da reflexão sobre a ação, mas da possibilidade que o futuro professor tem de experimentar em seu próprio processo de formação, aquelas competências que posteriormente deverá desenvolver em seus alunos. Esse processo, que o Documento/2000 nomeia como homologia de processos ou simetria invertida, e que se constitui em um dos princípios basilares da proposta de formação governamental parece, a primeira vista, se aproximar do “modelo do professor reflexivo”. Isto porque, a idéia de que para ensinar competências é preciso primeiro tê-las desenvolvido em si, remete de forma imediata a saberes e conhecimentos do tipo tácitos, “intraduzíveis” em termos de escolarização.

De fato, a “bricolagem textual” que permeia os documentos da reforma, resulta, mais uma vez, em uma indicação paradoxal: como ensinar competências adquiridas, em contextos de aprendizagem individuais e particulares, para os alunos no futuro? Se as competências não podem ser ensinadas, poderiam elas ser transferidas de uma situação para outra? É possível existir uma “homologia” entre os processos de aprendizagem vividos pelos futuros professores no contexto do ensino universitário e aqueles que deverão propiciar, posteriormente, aos seus alunos? Como veremos no capítulo seguinte, a noção de simetria invertida baseia-se na idéia de transferibilidade de competências, o que é significativamente diferente, da tematização da prática ou reflexão sobre a ação, do ideário schöniano.

Diferenças à parte, quer se trate do chamado modelo do “professor reflexivo” ou da “formação por competências”, em ambos, os reformadores deparam-se com o mesmo problema: a formalização dos saberes da prática profissional, de modo a torná-los passíveis de serem ensinados. Como resultado desse movimento, observamos que a proposta de formação apresentada em 2000 e nos documentos anteriores, estrutura-se a partir de um repertório ou lista de comportamentos e atitudes que, espera-se, o professor construa ou adquira durante o seu processo formativo. Essa “fórmula” tem sido adotada, de forma predominante, em programas de formação, notadamente naqueles voltados para a capacitação profissional.

No documento de 2001 – texto final aprovado pelo CNE, encontramos esses princípios reafirmados e consolidados na orientação de que a perspectiva de formação profissional ali adotada

inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no curso (MEC/CNE, 2001, p. 50).

Essa “inovação curricular”, como veremos melhor no capítulo seguinte, implica uma inversão fundamental nas propostas de formação: passa-se de uma proposta definida em termos de seus objetivos (1997 e 1998) para uma proposta que se funda a partir de objetivos (ROPÉ, 1997). No primeiro caso, os objetivos ou competências são definidos de forma subordinada à proposta de formação, aos seus supostos e princípios; no segundo caso, a proposta de formação se funda, se estrutura a partir dos objetivos ou competências, que remetem a segundo plano todos os demais aspectos da proposta: definem-se de antemão as competências requeridas ao desempenho do professor e a partir dessas definem-se os conteúdos, metodologias, formas de avaliação etc.

Tomados em seu conjunto, os documentos expressam a tendência geral observada nas reformas da formação em outros países, em especial europeus; a ênfase é a racionalização e a atribuição de um novo status epistemológico aos saberes da prática. Trata-se, segundo Popkewitz (1997), de transformar as convicções e crenças dos professores em ações racionalizadas, seja pela verbalização ou pelo registro escrito. Ou, como no caso das competências, trata-se de formalizar saberes práticos anteriormente atribuídos ao dom, ao jeito ou gosto para ensinar, introduzindo-os dentro de um quadro de referências de saberes legitimados. Profissionalização dos professores implicaria,

então, esse processo de desmistificação, de explicitação dos mistérios dos saberes dos ofícios.

O que podemos observar pela literatura especializada é que os chamados saberes da prática ocupam lugar de destaque, difundindo-se rapidamente, ainda que uma reflexão mais rigorosa sobre sua natureza, suas fontes, formas de aprendizagem, dentre outros aspectos está por ser realizada. Resta-nos a questão levantada por Tardif:

como passar de saberes práticos, por definição sempre situados, em contexto fortemente ligados à personalidade dos atores e à particularidade das situações de trabalho, para saberes formalizados, que possam ser integrados a programas de formação universitária? (1998, p. 12, tradução nossa).

Esse tem sido um obstáculo aos programas de formação profissional e também da formação dos professores. As dificuldades para operacionalizar conceitos como “competências” ou “saberes da prática” vêm impulsionando uma gama elevada de experiências metodológicas no campo da formação; os resultados contudo, não têm expressado avanços significativos – prevalecem as orientações sustentadas na lógica da “lista de competências” a serem construídas, lembrando em muitos aspectos, a “velha pedagogia por objetivos”. Como a reforma brasileira tem abordado essas questões? Trataremos, na sequência, de analisar as bases epistemológicas que sustentam as proposições oficiais, objetivando apreender tanto os princípios que a orientam como as orientações dirigidas à implementação dos cursos de formação.

3. BASES EPISTEMOLÓGICAS DA REFORMA

3.1. Princípios orientadores da reforma – do professor reflexivo ao professor competente

Quando analisamos os documentos observando este aspecto – princípios orientadores da reforma – constatamos que estes sofreram modificações nos anos de 1997, 1998 e 2000. A formulação apresentada em 2000 permaneceu no documento final aprovado, sem qualquer alteração. Podemos observar essas mudanças, no quadro 2.

Quadro 2 – Princípios Orientadores da Reforma

1997	1998	2000
<p>1. Comprometimento dos professores com o sucesso de seus alunos;</p> <p>2. Construção da autonomia no âmbito da docência, da produção de conhecimento pedagógico e da participação no projeto educativo das escolas e na comunidade educacional;</p> <p>3. A valorização da autonomia profissional é uma questão pública, que, portanto diz respeito a toda a sociedade e para a qual deve satisfação;</p> <p>4. A formação de professores deve ser pautada na perspectiva de um processo de desenvolvimento profissional permanente;</p> <p>5. A articulação teoria-prática é o eixo central da concepção de formação de professores como profissionais prático-reflexivos.</p> <p>6. As instituições de formação devem ter caráter específico;</p> <p>7. Estabelecimento de relações estreitas entre as escolas de formação e as redes de escolas do sistema público de ensino;</p> <p>8. O desenvolvimento profissional permanente deve ser uma responsabilidade compartilhada entre o professor e as instituições contratantes.</p>	<p>1. O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade;</p> <p>2. O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca, mas não se restringe à sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores;</p> <p>3. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela [...]</p> <p>4. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos [...]</p> <p>5. O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão;</p> <p>6. O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações problemas e na reflexão sobre a situação profissional;</p> <p>7. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar [...]</p> <p>8. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escolas dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real;</p> <p>9. Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário.</p>	<p>1. A concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores</p> <p>2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor:</p> <p>a) Simetria Invertida;</p> <p>b) Concepção de aprendizagem</p> <p>c) Concepção de conteúdo;</p> <p>d) Concepção de avaliação</p> <p>3. A pesquisa é elemento essencial na formação profissional de professor</p>

Entre as variações e mudanças que podem ser observadas entre os anos de 1997 e 1998, uma é de especial relevância: trata-se da responsabilização do professor pelo sucesso da aprendizagem dos alunos. A partir de 2000, o que antes era indicado como uma das dimensões da gestão das aprendizagens, passa a ser considerado como inerente à função docente. Como veremos posteriormente, a subordinação da reforma às necessidades atribuídas pelo Estado à educação básica, dará a esse item uma legalidade específica, uma vez que a LDB a tratará como incumbência dos professores.

Se considerarmos as “supressões” de temas ou de itens, observaremos que, a referência à formação de profissionais prático-reflexivos e a articulação teoria-prática como eixo central da formação, não aparecerá mais no Documento/2000 e nos seguintes. Na seqüência, analisaremos os princípios constantes no documento de 2000, uma vez que estes foram mantidos no Documento final aprovado pelo CNE, constituindo-se nos eixos que devem orientar, doravante, a formação dos professores.

3.2. A concepção de competências é nuclear na formação dos professores

Em 2000, a noção de competências, como diz o documento, “é nuclear” na orientação dos cursos de formação. De fato, é a partir desse documento que a formação baseada em competências afirma-se como a base epistemológica da formação de professores.²⁸ Essa orientação se manterá no documento aprovado em 2001, estando vinculada tanto às demandas da educação básica como às determinações emanadas do Decreto Presidencial 3276/99.

A centralidade da noção de competências na formação de professores deve ser compreendida como parte constituinte de um movimento mais global de institucionalização da noção de competências no Brasil. Esse movimento que, no contexto nacional adquire contornos particulares, modularizado pela forte iniciativa do Estado nesse âmbito, inicia-se, segundo Machado, com o

retorno e a intensificação dos questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjeturas sobre a existência de inadequações entre as qualificações desenvolvidas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção (2002, p. 5).

28 O conceito de competências tem informado a reforma da formação também em outros países. Tomamos como exemplo a França que, em 1989, implementou a reforma da formação dos professores. Lá também, o conceito de competência ocupou um lugar central. A esse respeito consultar o Relatório Bancel (1989), texto fundador da reforma francesa.

No contexto específico da formação de professores, essas críticas são traduzidas pelos reclamos oficiais com relação à inadequação da formação acadêmica, em especial aquela oferecida pelas universidades, nas quais são formados os professores.

Ao contrário das experiências em outros países onde se observa a “tradição da negociação social” (Machado, 2002), no Brasil a difusão da noção de competências e das formas pedagógicas que lhes são associadas, ocorre sob a tutela do Estado, mediatizada pelas reformas educacionais que, ao longo da década de 1990, imprimiram novas diretrizes para o sistema educacional brasileiro. A noção de competências é nuclear tanto na reforma da educação básica, como no ensino técnico e profissionalizante. Orienta os objetivos educacionais, os conteúdos de formação e as metodologias de ensino promovendo uma nova lógica, em que a valorização da dimensão subjetiva e dos percursos individualizados visam à constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social.

Esses objetivos de adaptabilidade social estão concatenados com as transformações que ocorrem no mundo do trabalho e do emprego e com as interpretações que o discurso dominante oferece, em especial, àquelas que associam, de forma determinista, o desenvolvimento tecnológico com os novos requerimentos de qualificação para o emprego, responsabilizando, em nível individual, os sujeitos por sua inclusão ou exclusão dos espaços laborativos e sociais. Segundo Machado (2002), a lógica das competências é expressão do viés economicista e produtivista que orienta as reformas educacionais contemporâneas:

é esse contexto que confere sentido ao movimento perseguido pelas atuais políticas educacionais caracterizado, pelo deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os processos de aprendizagem, pela importância que passam a adquirir os processos de avaliação e pelos interesses na rediscussão dos critérios do que se entende ser significativo aprender (ibid., id., p.7).

Como ocorre no contexto das outras reformas educacionais já mencionadas, também no caso da reforma da formação dos professores, a noção de competências é instrumentalizada, passando a ser utilizada com o objetivo de promover a “validação de mudanças que pretende que sejam feitas nas instituições do sistema educacional brasileiro” (ibid., id., p. 10). Interessante observar aqui, que a validação das mudanças ocorre em movimentos simultâneos que procuram conciliar legitimação social, concretização das mudanças e difusão maciça do discurso das competências, que por

sua recorrência e circularidade acaba por apresentar-se como a única possibilidade ou como uma verdade que se impõe e se legitima por sua própria força persuasiva.

No caso da formação dos professores, a reforma é considerada estratégica à implementação da reforma da educação básica. Conforme assinala Mello (1999), para que os objetivos e finalidades estabelecidos sejam atingidos é preciso que se faça uma “revisão radical” na formação dos professores. Tal revisão deve considerar, sobretudo, a necessidade de uma similaridade entre os processos formativos dos professores e os processos formativos dos educandos. Essa homologia, designada pela autora como “homologia de processos” ou “simetria invertida”, se constitui em um dos princípios basilares da reforma. Dessa perspectiva, os professores devem vivenciar em seu processo de formação tudo aquilo que, posteriormente, têm a função de desenvolver nos alunos.

Tal suposto, como veremos posteriormente, ancora-se na idéia de transferibilidade de competências; esse suposto, embora largamente difundido sob o crivo de competências transversais não encontra, consenso entre os teóricos da psicologia cognitiva sobre sua efetiva possibilidade. No entanto, no caso da reforma, tal suposto é convertido em princípio e, como tal, deve orientar as práticas formativas. Aos olhos dos reformadores, tudo se passa como se, tal como no espelho, as imagens invertidas de um e de outro conduzissem a uma única direção: a constituição de um novo tipo de sujeito social, com elevada competência para adaptar-se às vicissitudes da vida contemporânea.

De acordo com o Documento de 2000, a aprendizagem dos futuros professores deve se ancorar em três preceitos:

- a) na noção de competência, que reenvia a idéia de ação e desempenho; tal preceito implica uma concepção de aprendizagem “dinâmica, processual e vivencial” (MEC, 2000, p. 40);
- b) em uma concepção de aprendizagem contextualizada, valorizando-se a dimensão vivencial dos processos de aquisição de conhecimentos;
- c) na superação da dicotomia que opõe conhecimentos e competências, uma vez que se considera que a aquisição de competências é requerida para a construção de conhecimentos (ibid., p. 41).

Os preceitos acima nos sugerem mais uma vez, a valorização do “aprender fazendo”, do “aprender vivenciando”. Tais indicações expressam, como nos ensina

Arendt, uma idéia que “o mundo moderno defendeu durante séculos e que encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo”: a idéia de que “só é possível compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (ARENDR, 1988, p. 232). Essa idéia fomenta e embasa a lógica da formação por competências. Conforme assinala Perrenoud, “a formação por competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*) baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em situações complexas” (1999, p. 54).

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

3.3. Concepção de aprendizagem e o “jogo de espelhos” da simetria invertida

A concepção de aprendizagem aqui apresentada é fortemente influenciada pelo ideário construtivista, base das reformas do ensino fundamental e médio. Conforme assinala Duarte (2000), o movimento construtivista difunde-se, na década de 1980, no Brasil e na América Latina, em um contexto marcado pelo aguçamento do processo de mundialização do capital e de ascensão do modelo econômico, político e ideológico neoliberal; no campo da teoria observa-se, nesse período, a ascensão das teorias pós-modernas e pós-estruturalista.

Seguindo ainda com o autor, o construtivismo, tendo como ponto de apoio o pensamento piagetiano, revigorou antigos lemas do movimento escolanovista, como o

“aprender a aprender”,²⁹ de rápida difusão nos meios educacionais, governamentais e empresariais. De forte apelo social, esse lema carrega alguns posicionamentos valorativos, dentre os quais quatro são destacados: 1) as aprendizagens realizadas de forma individual, sem a colaboração de “Outros” sociais, é mais desejável, na medida em que contribui para o aumento da autonomia do indivíduo; 2) é mais importante que o aluno desenvolva um método de construção e de descoberta do conhecimento do que aprender os conhecimentos que foram elaborados e transmitidos por outras pessoas; 3) a atividade do educando, para ser verdadeiramente educativa deve ser mobilizada por seus interesses e necessidades; 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar as rápidas mudanças societárias, uma vez que as dinâmicas sociais atuais tendem a tornar os conhecimentos cada vez mais provisórios (DUARTE, 2000, p. 34). Esses aspectos tão bem destacados por Duarte estão presentes, em linhas gerais, no ideário construtivista que orienta as reformas brasileiras. A ênfase na autonomia individual e a compreensão do aluno como construtor do conhecimento são diretivas bem conhecidas dos professores atuais.

A centralidade adquirida pelo indivíduo na concepção construtivista tem sua contrapartida em dois deslocamentos importantes: do ensino para a aprendizagem; do professor para o educando. Em última instância, trata-se de possibilitar, por esses deslocamentos, que a educação atenda as necessidades dinamogênicas do mercado de trabalho, cujo caráter excludente e em constante mudança requer indivíduos com capacidades adaptativas cada vez maiores. Nesse caso, compreende-se por que o pólo do ensino – associado aos conhecimentos escolares é objeto de freqüentes críticas que o consideram obsoleto ou inadequado para acompanhar os avanços tecnológicos e da informação que caracterizam as sociedades atuais. O que se estabelece como prioridade para a educação é ensinar os indivíduos a manejarem a informação – saber como e onde procurá-la, como selecioná-la etc (LIBÂNEO, 2000, PERRENOUD, 1999).

Vale, contudo, cautela, quando se trata de questionamentos dessa ordem, pois como bem lembra Machado (2002, p. 5), as críticas têm focado

aspectos unilaterais da relação entre sistema educacional e sistema ocupacional. Via de regra, os chamados novos requerimentos educacionais e profissionais têm sido apresentados, de forma uníssona, como realidades dadas e inerentes à natureza das mudanças

29 Ver CAMPOS; SHIROMA: “O resgate da escola nova nas reforma educacionais contemporâneas” (set/dez/1999, publicada em 2002). Ver também DELORS, J. “Educação um tesouro a descobrir” (1999).

tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, atingindo os padrões da concorrência econômica e o funcionamento dos mercados de trabalho. Essa, no entanto, é uma visão determinista que escamoteia os sujeitos sociais reais das transformações em curso e que não problematiza as relações entre tais processos e as formas predominantes de uso social da força de trabalho.

Como contrapartida desse deslocamento do ensino tem-se também o deslocamento da função do professor que, de autoridade moral responsável pela introdução do educando no processo civilizatório passa a ser um facilitador que assiste às aprendizagens dos alunos. Essa assistência deve ser ativa, no sentido que lhe cabe promover e organizar situações de aprendizagens que tornem possível a construção das habilidades e competências, agora previstas por Lei,³⁰ para todos os educandos ao término da educação básica. A centralidade da aprendizagem recoloca, no centro da cena, os métodos para ensinar, enfatizando-se aqueles designados como “ativos” – resolução de problemas, “projetos”, simulações, são alguns utilizados atualmente.

A defesa desses supostos reforça também a idéia de que o saber escolar deve estar vinculado, de forma imediata, às vivências e necessidades cotidianas do aluno: as propostas de aprendizagens contextualizadas vão nesse sentido. Enfim, todos esses aspectos apontam para concepções educacionais do tipo pragmático, que como assinala Arendt “consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”(1988, p. 232). Tal movimento implica em se pensar o professor como aquele a quem cabe “o exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, o conhecimento petrificado, mas ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido” (ibid., id.). Ainda segundo a autora, a intenção consciente nesses processos não é de ensinar, mas de inculcar habilidades.

Essas novas orientações no campo da educação básica repercutem também na formação dos professores, a quem se atribui a responsabilidade básica pelo sucesso das aprendizagens dos alunos. Permanecendo no movimento de simplificar questões que são complexas, os reformadores defendem a tese de que, mantida a similaridade entre os processos – de formação do professor e de formação do aluno – garante-se a efetivação dos objetivos preconizados para a educação básica.³¹

30 Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 estabelece as competências que devem ser construídas por todos os educandos durante a educação básica. Desse suporte legal derivaram-se as Diretrizes Nacionais para a educação básica – PCN, para o ensino fundamental e DCNEM, para o ensino médio.

31 No capítulo IV discutiremos a noção de transferibilidade de competência e o conceito de simetria invertida ou homologia de processos, tal como aparece nos documentos aqui analisados.

Objetiva-se então, preservando-se o princípio da homologia de processos, recriar na formação dos professores, em nível metodológico, experiências de aprendizagem que lhes possibilitem as vivências cognitivas, afetivas, sociais, que deverão propiciar, mais tarde, aos seus alunos. Segundo o documento/2000,

é preciso que eles próprios – os alunos dos cursos de formação – sejam desafiados por situações problemas que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem (MEC, 2000, p. 41).

Essa estreita relação entre bases metodológicas – o que professor vivencia como aluno e o que utilizará mais tarde com seus alunos – aparece já no documento de 1998 como um fator organizador das aprendizagens. O documento apresenta dois aspectos metodológicos considerados estratégicos para a formação: a) a construção pessoal e coletiva dos conhecimentos pedagógicos: argumenta-se que é necessário tomar em conta, nos processos formativos, os caminhos a partir dos quais os professores constroem seus conhecimentos. Eles são sujeitos ativos e qualquer processo de formação tem de levar em conta suas representações, experiências, vivências, etc, geradas em diferentes momentos e situações sociais de suas vidas; nessa perspectiva é preciso confrontá-los com situações problemas, com obstáculos que os levem a agir, a ousar e a experimentar; b) a atuação profissional deve ser ela mesma, objeto de reflexão: é o exercício de reflexão sobre a prática que desenvolve no professor a atitude investigativa, necessária para que ele possa questionar suas próprias crenças, propor e experimentar alternativas.

Embora os elementos chaves da perspectiva metodológica – resolução de situações problemas, articulação teoria-prática, confronto com situações práticas, por exemplo – sejam encontrados em ambos os documentos (2000 e 1998), não observamos, contudo, no documento de 1998, a racionalização que encontramos no documento de 2000. Em 1998, era a perspectiva do desenvolvimento profissional do professor – como pessoa e profissional, no dizer de Nóvoa, que orientava muitas das acepções que examinamos. Contrariamente, no documento de 2000 e seguintes, a perspectiva determinante é a subordinação dos objetivos da formação aos objetivos da educação básica. Contudo, vale assinalar que, em ambos os documentos, já se delineiam as possibilidades de aligeiramento da formação teórica do educador transformando os cursos de formação “em vitrine de informações precariamente articuladas sobre o chamado cotidiano escolar” (DUARTE, 2000, p. 68).

3.4. Concepção de Conteúdo – a hipervalorização da prática

A referência da aprendizagem à construção de competências também é observada quando analisamos a concepção de conteúdo que permeia a reforma. Os conteúdos são considerados os meios, a partir dos quais as competências necessárias ao exercício profissional possam ser construídas. Segundo o Documento/2000, devem ser tratados em três dimensões: a) na dimensão conceitual – na forma de teorias, conceitos; b) na dimensão procedimental – na forma do saber fazer; c) na dimensão atitudinal – na forma dos valores e das atitudes próprias da atuação profissional. Dito de outro modo, os conteúdos devem possibilitar a construção de competências relacionadas a já clássica tríade do campo do trabalho: saber, saber fazer e saber ser.

No Referencial apresentado pela SEF em 1998, encontramos também referência à vinculação entre desenvolvimento de competências e forma de organização dos conteúdos. Argumenta-se ali

que é preciso superar a visão aplicacionista das teorias, segundo a qual são ministrados os cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando os estágios para o momento de colocar esses conhecimentos em prática [...] ao contrário organizar a formação em função do desenvolvimento de competências e na perspectiva de resolução de problemas exige que **os formadores explicitem a contribuição de suas disciplinas a partir das questões da realidade educativa e das questões que são postas pelos professores** (MEC/SEF, 1998, p. 63, grifo nosso).

É ressaltado ainda que tal postura não significa “renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados” (ibid., id., p. 63).

Observando as formulações contidas em ambos os documentos pode-se observar que a formação por competências inverte a lógica que tem orientado a organização das práticas de formação escolarizadas: não se trata mais de partir dos conhecimentos disciplinares existentes, a partir dos quais selecionam-se aqueles considerados mais importantes ou significativos para a formação em questão. Trata-se, ao contrário, de tomar como referências situações reais ou hipotéticas, relacionadas aos contextos laborativos ou à vida cotidiana para, a partir daí, apelar aos conhecimentos considerados necessários. O conhecimento é compreendido como um meio, um recurso a partir do qual as competências profissionais são construídas.

O suposto nessa relação é a existência de uma oposição entre conhecimento e competência, ou, entre saber e competência. Rey (2002), ao discutir essa questão, postula que “saber e competência se opõem, qualquer que seja o modelo de competências que se adote” (p. 42). Para o autor, essa oposição deve-se ao fato de que conhecimento e competência pertencem a duas ordens totalmente diferentes: o conhecimento, concebido como um conjunto articulado de concepções, de noções, possui uma coerência que independe do sujeito que o possui ou tenta possuir; as competências, ao contrário, remetem ao sujeito, quer se enfatizem suas ações ou seu funcionamento cognitivo interno (ibid, id., p. 47).

Essa oposição entre conhecimento e competências é rechaçada por Perrenoud. Para o autor, a questão é saber “qual a concepção de disciplina escolar a adotar”, pois as competências “mobilizam conhecimentos dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar”. A verdadeira oposição é, segundo Perrenoud, entre

aqueles que pensam que a escola deve limitar-se a transmitir conhecimentos e desenvolver algumas capacidades intelectuais muito gerais [...] e aqueles que defendem a construção de competências de alto nível, tanto dentro das disciplinas quanto na sua intersecção, ou seja, trabalhando-se a transferência e a mobilização dos conhecimentos em situações complexas, muito além dos exercícios clássicos da consolidação e da aplicação” (PERRENOUD, 1999, p. 41).

Ainda que se considere a pertinência das considerações de Perrenoud - a relação e não a oposição entre competências e conhecimento – permanece uma importante questão a ser discutida: os critérios a partir dos quais se estabelecem ou se identificam as situações que poderiam mobilizar ou levar à construção de competências. Esse aspecto, que remete à dimensão política da formação por competências não tem sido discutido pelos autores que aqui tratamos.

Sabe-se, desde as contribuições dos teóricos que estudam os currículos, que a seleção de conteúdos expressa e materializa escolhas políticas cujas repercussões são significativas em termos dos processos de socialização dos indivíduos (SACRISTAN, 1998). Se a lógica das competências pressupõe novas formas de organização curricular e de ordenação dos conteúdos de formação, é preciso, que consideremos as dimensões políticas aí implicadas: se os conteúdos são classificados, ordenados, em função das situações mobilizadoras e não mais em termos das finalidades sociais da formação, quem define ou julga quais situações são pertinentes à formação de um bom professor? Ou a partir de que critérios as mesmas são selecionadas? Segundo o Documento de

2000, “a seleção dos conteúdos deve levar em conta sua relevância para o exercício profissional em toda sua abrangência e sua contribuição para o desenvolvimento da competência profissional” (MEC, 2000, p. 43). Permanecem aqui as questões acima levantadas – quem define o que é relevante define também que conhecimentos devem ou podem ser apropriados pelos alunos em formação.

A instrumentalização dos conhecimentos em prol do desenvolvimento das competências engendra também a primazia do método sobre o conteúdo: como as competências se constroem em situações práticas, é central que a metodologia didática empregada pelo professor seja compatível com esses objetivos. Por isso, são muito valorizadas, atualmente, as chamadas metodologias ativas – método de resolução de problemas, ensino por projetos etc. Essa valorização das situações da prática traz consigo o risco de, nas situações de formação profissional, o “como se” se constituir como norma pedagógica. O risco é essas situações passarem a ser tratadas como abstrações generalizantes, gerando soluções que podem facilmente se transformar em “receitas eficazes” a serem aplicadas em contextos sociais totalmente distintos.

3.5. Concepção de Avaliação – do resultado ao controle do processo

Uma proposta de formação baseada na aquisição de competências concede à avaliação um lugar central, seja por sua função diagnóstica e reguladora dos processos de aprendizagem, seja porque esse é o mecanismo primordial que possibilita verificar a competência ou incompetência de um sujeito social, diante de uma dada tarefa. No projeto de reforma que analisamos, os reformadores também destinaram um lugar importante para a avaliação, elegendo-a como um dos princípios que devem orientar a formação. Concebida como parte integrante da formação, deve possibilitar a correção dos “desvios” durante os percursos de aprendizagem, “aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos” e identificar as mudanças eventualmente necessárias no processo (MEC, 2000, p. 43).

Para além dessas funções vinculadas ao processo formativo, agregam-se ainda duas outras funções para a avaliação: regular as ações de formação e ser um instrumento de certificação profissional. No sentido, afirma-se que a avaliação

não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas ajuda cada um a identificar melhor suas necessidades e formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de

investimento no próprio desenvolvimento profissional” (MEC/CNE, 2001, p. 33).

Das afirmações acima, três funções podem ser depreendidas para a avaliação: a) diagnosticar as necessidades de aprendizagem favorecendo os percursos escolares; b) regular as ações de formação e, c) certificar a formação profissional.

A inclusão da avaliação como um princípio de formação é emblemática na medida em que expressa, de forma inequívoca, a proposta governamental de formação. Conforme se pode observar na citação anterior, não se trata mais de “punir o erro”, mas de constituir um mecanismo que tenha como propósito básico regular e certificar as ações de formação. A importância desse procedimento reside na efetivação do controle sobre a formação, mantendo a “sintonia” entre as práticas de formação e as necessidades atribuídas à educação básica ou à escola. Além desse aspecto, a certificação objetiva, para além da licença obtida por ocasião da formação acadêmica, reconhecer formalmente, que as competências requeridas para atuação são possuídas pelo sujeito que se diz seu portador.

Nesse sentido, a avaliação toma a forma de um controle contínuo servindo para explicitar a cada indivíduo, a cada momento de seu processo, quais devem ser os seus esforços e onde investi-los. “Regular o processo” implica nesse sentido, uma nova forma de orientação na medida em que, significa modular os investimentos afetivos, cognitivos, financeiros com vistas a atingir um fim. Inaugura uma nova economia nas práticas escolares, posto que a avaliação doravante passa a comportar somente dois veredictos: diante de uma ação ou tarefa, se é competente ou incompetente. Conforme assinala o Documento de 2000, “o que se pretende avaliar não é a capacidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto” (MEC, 2000, p. 44).

A avaliação de competências coloca também novos problemas para os avaliadores: se as competências ganham visibilidade somente a partir da ação do indivíduo ou do seu desempenho em situações dadas, é preciso que se organizem situações capazes de mobilizar e possibilitar a expressão das competências. Daí as sugestões contidas no Documento de 2000, dos instrumentos a partir dos quais se pode avaliá-las: identificação e análise de situações educativas complexas, elaboração de projetos para resolução de problemas num contexto observado, planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado, elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores fornecidos, para citar algumas. (MEC,

2000, p. 44). Se considerarmos que avaliação de competências comporta sempre uma norma a ser atingida, norma essa considerada a expressão da ação competente, pode-se perguntar nesse caso, a quem cabe definir as normas de competência.

Essa é uma questão à qual os documentos que analisamos não fazem qualquer referência. Todavia, essa é a questão central quando se fala em avaliação de competências, uma vez que a definição dos padrões ou normas sempre comportam julgamentos sociais e, por isso mesmo, requerem ser legitimados socialmente para serem reconhecidos como tais.

Intrínseca à elaboração das normas, coloca-se a questão da objetividade dos instrumentos de avaliação. Dado que o diagnóstico resultante aponta para duas possibilidades – presença ou não de competências – a precisão do “olhar” do avaliador está diretamente vinculada à precisão das normas que toma como referência. Segundo Tanguy, todas as avaliações do tipo processual e diagnóstica são construídas sob um mesmo modelo, que toma como base um corte entre os domínios dos saberes e do saber-fazer (*savoir-faire*): “todas participam da mesma preocupação de proceder com base em critérios objetivos e de avaliar a capacidade de fazer uma operação ou tarefa determinada numa dada situação” (1997, p. 42).

Retomando o que prescrevem os documentos da reforma, outro aspecto importante pode ser observado: a avaliação não se restringe ao campo dos processos de ensino e aprendizagem, mas se inscreve num campo bem mais amplo, que diz respeito aos próprios mecanismos de regulação das ações de formação, de carreira e salário do professor. É a esses aspectos que se reportam as indicações da avaliação como mecanismo de certificação profissional e como instrumento para que os estudantes afirmem onde alocar seus investimentos profissionais.

É com relação a esses aspectos que encontramos diferenças significativas entre os documentos analisados, em especial os de 1998, 2000 e 2001. A vinculação da formação a uma concepção de desenvolvimento profissional, presente no REFERENCIAL (1998) expressa-se nas indicações para a implementação de uma política de formação continuada, vinculada à progressão na carreira e ao quadro salarial. Embora existam aspectos que possam ser questionados, há uma preocupação em estabelecer uma concepção mais ampliada da formação de professores, integrando-a a uma política de valorização social do magistério. Contrariamente, a reforma atual tal como foi aprovada se restringe somente à formação inicial, não havendo qualquer indicação com relação aos aspectos de formação continuada, carreira e salário. Indaga-

se nesse sentido, como articular a valorização do magistério, tão necessária na atualidade, a uma concepção tão restrita de formação?

3.6. Concepção de pesquisa - da pesquisa sobre a prática à pesquisa da prática

A pesquisa é considerada, sob o ponto de vista dos textos da reforma, essencial à formação do professor competente. Mas, qual é a concepção de pesquisa que permeia os textos oficiais? De acordo com Parecer 009/2001, a imprevisibilidade e complexidade que caracterizam os contextos nos quais o professor atua requerem deste capacidades para improvisar; por esse motivo, deve-se propiciar, na sua formação a construção de atitudes cotidianas voltadas para a

compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica (MEC/CNE, 2001, p. 34).

Comparados os documentos de 2000, com o Parecer aprovado em 2001, observa-se, que neste último, foi suprimida parte do texto em que se estabelece uma diferenciação entre pesquisa acadêmica ou científica e pesquisa da prática; diz o documento: “[...] a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica” (MEC, 2000). Sugere-se aqui a existência de dois tipos de pesquisa: a científica e a da prática. Contrariando supostos anteriormente apresentados, que postulavam a articulação teoria-prática como um aspecto importante da formação, aqui neste princípio aprofunda-se a clivagem que antes se pretendia superar: enfatiza-se a prática secundarizando-se a teoria.

Não são poucas as conseqüências que se podem extrair dessa orientação; cabe aqui destacar uma que é central: a deslegitimação do conhecimento científico como um referente fundamental na formação de professores. Essa deslegitimação ocorre de par com a legitimação da prática como o local de onde o professor deve retirar as referências para sua atuação. Vale aqui lembrar que a prática pedagógica é definida, nos documentos citados, como complexa, imprevisível, singular, marcada pela urgência e descontinuidade de suas “cenas”. Pode-se afirmar com Sacristan, que diante dessa concepção de prática

não há mais conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática” (SACRISTAN, 2002, p. 83).

Essa concepção dicotômica de pesquisa é corroborada pelas contribuições de Gibbons (1998). De acordo com Shiroma (2002, p.4), o autor propõe a distinção de dois modos de produção de conhecimento: o modo 1, vinculado ao espaço universitário, foca a pesquisa básica; o modo 2, ao contrário, focado em um problema é dirigido pela demanda e, portanto fortemente preocupado com a produção de um conhecimento que seja útil, que possa ser utilizado no “mundo real”. O mesmo autor defende também a presença de dois tipos de universidade: uma dedicada ao ensino e outra dedicada à investigação (pesquisa). Essa divisão de tarefas permitira, segundo Gibbons, uma nova ordem na distribuição dos conhecimentos e uma maior contribuição da universidade para a sociedade (GIBBONS, 1998).

As sugestões de Gibbons assemelham-se às orientações contidas na LDB – instituições de caráter universitário, voltadas para a pesquisa e, instituições não universitárias, voltadas para o ensino. Relembramos aqui, que os Institutos Superiores de Educação, lugar preferencial para a formação de professores, não são instituições universitárias, mas profissionalizantes.

É sob a perspectiva da profissionalização, que a pesquisa é concebida como a investigação da prática; destina-se a coletar informações sobre o contexto imediato em que a ação se realiza, movida pelo objetivo de corrigir as distorções que possam ocorrer no processo. Objetiva construir no futuro professor o *habitus* reflexivo. Como bem assinala Lang (1999), a reflexão sobre a prática é orientada, sobretudo para se retomar a maneira pela qual a atividade foi concebida, desenvolvida, ajustada nas interações em classe; “a reflexão visa mais as operações do sujeito que os objetos da ação; se a prática é uma incessante regulação das interações, então a reflexão é uma regulação das regulações, visando primeiramente, uma dinâmica de transformação do sujeito” (p. 181).

A pesquisa concebida então, como reflexão e análise da prática, visa primordialmente a “pessoa do professor”, por isso, as metodologias que visam às análises das práticas estão no centro dos debates sobre a formação dos professores

3.7. Flexibilização curricular – a ordem disciplinar em questão

De acordo com vários autores (FREIDSON, 1998; DINIZ, 2002; NÓVOA, 1995) um dos principais aspectos que caracterizam as profissões é a constituição de uma base de conhecimentos partilhadas por seus membros, reconhecida e legitimada socialmente como uma prerrogativa desse grupo social, transmissíveis aos futuros membros por meio de processos sistematizados que envolvem a assimilação de conhecimentos e a experimentação prática. A presença de um conhecimento profissional específico é um dos principais indicadores das profissões. No caso do magistério, muitas são as controvérsias com relação a esse aspecto: qual é a base de conhecimentos que é específica desse grupo profissional?

Em obra recente, Perrenoud argumenta que a profissão docente, contrastada com esses critérios, continua sendo uma semiprofissão, o que gera ambigüidades tanto com relação aos saberes e *savoir-faire* dos professores como também na relação destes últimos com o próprio saber: “se o ensino continua sendo uma ‘semiprofissão’, isso se deve à natureza ‘semi-profissional’ das competências e dos saberes”; segundo o autor, essa situação é consequência de três tipos de problemas: os limites dos saberes eruditos que servem de base à educação, a fragilidade dos dispositivos de formação e de constituição de um *habitus* profissional e o estatuto ambíguo dos saberes do senso comum (2001, p. 160).

Dada essa situação, observamos atualmente uma ascensão nas pesquisas centradas nos saberes dos professores (MACEDO, 1998; BORGES e TARDIF, 2001; ALTET et al. 2001). Partindo de diversas concepções de ensino e de saber, esses estudos têm evidenciado tanto avanços quanto problemas e interrogações. Para Tardif, essa abundância de estudos, ao mesmo tempo em que vêm dando maior visibilidade a esses saberes, provoca também, como contrapartida, uma multiplicação ilimitada de novas categorias e tipologias, dificultando que se apreendam convergências e divergências entre as diversas pesquisas. Além desse aspecto, a própria concepção de “saber dos professores” tem sido utilizada por todas as correntes de pesquisa sem que se tenha avançado muito na definição do conceito, conforme Tardif, “o menos que se pode dizer é que essa noção de saber não é clara, embora quase todo mundo a utilize sem pruridos, inclusive nós” (2001, p. 186).

No rastro desse movimento de hipervalorização dos “saberes da prática”, as Diretrizes para a Formação de Professores (2000, 2001) estabelecem um conjunto de

saberes que devem servir como base para o conhecimento profissional a ser construído pelos futuros professores em seu processo de formação. Compõem essa base os

saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada professor” (MEC, 2000, p. 54).

Esses diferentes saberes são agrupados em “âmbitos de conhecimentos” que funcionam como um “mapa que delinea pontos de necessária atenção, de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências” previamente definidas. No quadro que se segue, podemos observar esses novos “arranjos” disciplinares:

Quadro 3 - Âmbitos de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação

1997	1998	2000	2001 (b)
Conhecimentos estruturantes: psicologia, sociologia, antropologia e filosofia. Matérias de Ensino Didática Didáticas Específicas Prática Pedagógica Sistema Educacional e atuação profissional	Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; Cultura Geral e Profissional Conhecimento pedagógico Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais	Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; Cultura geral e profissional; Conteúdo das áreas de ensino; Conhecimento pedagógico; Conhecimento experiencial.	Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; Cultura geral e profissional; Conteúdo das áreas de ensino; Conhecimento pedagógico; Conhecimento experiencial

Se compararmos o quadro acima com os demais indicadores já analisados anteriormente – objetivos e princípios da reforma – constatamos que as modificações também aqui, acompanharam o aprofundamento do “modelo de formação” implementado. Começamos por analisar a própria definição do conjunto de conhecimentos que devem compor a base curricular dos cursos de formação.

Compatível com a concepção de “formação por competências”, passa-se de uma proposta referenciada nos campos disciplinares (1997) para uma proposta organizada a partir de “âmbitos de conhecimentos”. Os âmbitos de conhecimento apresentam-se como uma referência mais global, agrupando no seu interior várias disciplinas

específicas (Documento/97) ou indicações de subtemas ou temas de aprendizagem pertencentes à diversas áreas de conhecimento, nas formulações dos anos posteriores.

A própria palavra âmbito, definida em um de seus significados³² como “campo de ação, zona de atividade”, oferece várias possibilidades de composição ou de arranjos no seu interior, combinando conhecimentos teóricos e práticos, numa perspectiva interdisciplinar. Esse é um aspecto importante se considerarmos que a concepção de competências remete à idéia de mobilização de conhecimentos, pertencentes a um ou a vários campos; a idéia de competências transversais, aquelas que supostamente são passíveis de transferência de um domínio a outro, implica também a idéia de interdisciplinaridade (REY, 2002).

O estabelecimento de “âmbitos de conhecimentos” ao invés de componentes curriculares obrigatórios (a exemplo da proposta de 2000) coaduna-se também com dois pressupostos que permeiam o projeto de reforma: a) possibilitar que as escolas de formação construam suas propostas curriculares de acordo com seus projetos pedagógicos; valoriza-se aqui o “local” e a autonomia das escolas que podem definir os desenhos curriculares que desejarem; b) “desfocam-se” as referências a uma formação de cunho mais acadêmico, dando um “tom” mais profissionalizante para as indicações de conhecimentos, corroborando dessa forma a vinculação “conteúdos – competências”. Podemos observar esse movimento, a partir do documento de 1998, onde se afastam quaisquer indicadores que possam fazer referências ou aliciar imagens de formação “tradicionais”.

Com relação ao primeiro aspecto, vale registrar que a autonomia que se postula é sempre constrangida pela normatização imposta pelo referencial de competências que orienta a formação; ou seja, cabe a cada escola de formação definir os conteúdos/forma que adotará em suas práticas de formação que, necessariamente devem ser compatíveis com as competências legalmente determinadas, objeto de exame e certificação ao término da formação.³³

Já no que diz respeito ao segundo aspecto, os conhecimentos organizados em zonas ou âmbitos definem-se em termos daquilo que se supõe serem as referências necessárias ao desempenho profissional. Uma análise dos saberes que compõem os âmbitos de conhecimento, permite ordená-los em dois pólos básicos: faz-se referência a

32 Segundo Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, 1988.

33 O exame já é realizado por meio do ENC – exame nacional dos cursos, o “provão”. A base do ENC são as competências estabelecidas para cada curso.

saberes a serem ensinados (conteúdos de áreas) e saberes necessários para ensinar (relacionados à gestão da classe e das aprendizagens) (PERRENOUD, 2001, p. 18). Dentre os saberes para ensinar podem-se identificar aqueles relacionados à experiência profissional – distinguidos como saberes da prática e saberes sobre a prática (conhecimento experiencial) (ALTET, 2001, p. 30).

O critério que preside a organização desses âmbitos de conhecimento é a prática profissional e o desenvolvimento das competências requeridas por esta. Conforme assinala Lang (1999), a prática torna-se o ponto de partida na construção do conhecimento, invertendo radicalmente a relação de aplicação ou de ilustração que caracterizava tradicionalmente a relação teoria-prática. Ainda segundo o autor, confere-se à prática um tipo de virtude que a habilita a legitimar a esfera do profissional.

Essa estreita vinculação dos conhecimentos à prática profissional modula a ênfase às áreas que se supõem, fornecerem “ferramentas” ou recursos para a atuação: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre os conteúdos de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento experiencial; estes últimos, propiciam “instrumentos” para a gestão da classe e da aprendizagem. Na ótica da construção de uma profissionalidade mais ampla, introduzem-se também conhecimentos acerca da escola em suas várias dimensões; dos determinantes sociais, políticos e econômicos da educação; os conhecimentos relacionados à cultura geral e profissional também são arrolados como compondo a base dos conhecimentos profissionais (Documento 2000; 2001).

Outro aspecto que merece ser destacado em nossa análise é a presença de um “âmbito de conhecimento” denominado como “conhecimento experiencial”.³⁴ Segundo o Documento de 2001,

o que está designado aqui como conhecimento experiencial é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre a realidade. [...] A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (MEC, CNE, 2001, p. 47).

34 Perez Gomez define como cultura experiencial “a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela a escola, mediante os intercâmbios ‘espontâneos’ com o meio familiar e social que rodeiam sua existência (2001, p. 205).

Conforme pode ser observado na referência acima, este tipo de conhecimento encontra-se paradoxalmente definido. Se é um conhecimento construído na experiência, portanto singular, “colado” à trajetória pessoal de cada um, como operacionalizá-lo em termos de formação? A resposta poderia remeter à questão da metodologia, ou seja, argumentar-se que a construção desse tipo de conhecimento se vincula estreitamente à “forma” e/ou às experiências e práticas oportunizadas durante os processos de formação. Mas nesse caso, por que estabelecê-lo como um âmbito de conhecimento, e por suposto, obrigatoriamente contemplado nos currículos de formação tal como os demais âmbitos? Como torná-lo objeto de formação se, esses saberes, conforme já ressaltado anteriormente, devido a sua natureza pragmática, singular, individual, não podem ser racionalizados ou objetivados na forma de conhecimentos escolares e, portanto dificilmente podem ser transmitidos durante os processos de formação?

A inclusão do “conhecimento experiencial” como componente curricular traz, como consequência, a necessidade de se criarem novos dispositivos de formação, redimensionando os tempos de estudo em função da **hipervalorização da prática**, secundarizando-se a formação teórica: maior duração dos tempos de estágios, maior proximidade entre os formadores e os professores de escolas, parcerias no desenvolvimento de projetos de formação, tutoria etc, são alguns mecanismos já citados nos documentos que analisamos.

A estreita relação estabelecida entre os objetivos de formação e as necessidades atribuídas, pelo Estado, à educação básica repercute também na definição dos conteúdos de formação. À observação da especificidade das modalidades da educação básica para a qual se busca a formação, associa-se a necessidade de articulação entre os conteúdos a serem ensinados e as didáticas específicas que determinam os seus modos de transposição. A contextualização dos conteúdos de aprendizagem, orientação metodológica que baliza os paradigmas curriculares do ensino fundamental e médio, é considerada também na formação dos professores como um aspecto essencial, posto que podem recuperar os conhecimentos experienciais que compõem também sua trajetória como futuro professor.

O resgate dos saberes experienciais, ou seja, do repertório básico de conhecimentos que os professores portam por ocasião de sua formação, permite que se identifiquem os estereótipos que configuram suas representações da profissão e da docência, mediadores potenciais de suas futuras relações com os alunos. Possibilita também, que se observem as deficiências de escolarização, manifestadas pelos futuros

professores, com relação às competências, capacidades e conhecimentos que são objetivos da educação básica; essas insuficiências devem ser supridas pelas instituições de formação. Conforme o Documento/2001, “é preciso que os cursos de preparação de professores tomem para si a responsabilidade de suprir eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam, tanto no ensino fundamental como no ensino médio” (MEC/CNE, 2001, p. 19). Como assinalamos anteriormente, a formação proposta visa provocar mudanças subjetivas e tem como foco a “pessoa do professor”.

Por fim, vale ressaltar, que a estruturação dos conhecimentos a partir de “âmbitos”, articulados em uma lógica interdisciplinar ou transdisciplinar, como querem alguns autores, situa-se de fato na corrente de um movimento mais amplo, que “desconfia” da razão moderna e da própria objetividade do conhecimento.³⁵

A formação baseada na aquisição de competências subordina à sua própria lógica a estruturação dos currículos e dos conteúdos, tomados como recursos ou meios para o desenvolvimento ou aquisição das mesmas. Essa lógica é diametralmente oposta àquela disciplinar que orienta as formações consideradas tradicionais em que os conhecimentos e suas bases epistemológicas são considerados imprescindíveis à construção da base necessária à atuação profissional. A concepção de formação profissional que subjaz ao chamado modelo das competências, leva a uma refutação dos chamados espaços disciplinares como espaços únicos de produção de saberes; o espaço da prática é também espaço de produção de conhecimentos (TARDIF, 1998). Como ressalta Perrenoud, “a reflexão sobre as competências proíbe liberar as disciplinas escolares da questão de sua utilidade, deixando-lhes o direito de delegar essa preocupação a ateliês interdisciplinares ou transversais” (1999, p. 44).

4. IMAGENS DOCENTES: de que professor falam as Diretrizes Curriculares ?

Todas as indicações para a formação fornecidas pelas Diretrizes Curriculares ou pelos demais Documentos que analisamos ancoram-se em imagens e representações da função docente ou do “novo profissional” que se almeja que o professor venha a ser. Que imagens de professor permeiam o texto? Que novas responsabilidades lhes são atribuídas? Que novas competências espera-se que venha desenvolver? Em que ética

³⁵ NANDA (1999); FRIGOTTO (2001).

funda-se a nova profissionalidade docente? Esses e outros aspectos que permeiam todos os textos que analisamos, serão objetos de nossa análise agora.

4.1. Do professor ao gestor – imagens em mutação

Um dos aspectos mais interessantes nos debates que cercaram as reformas educacionais contemporâneas, tanto no Brasil como em outros países, diz respeito ao tratamento que se deu à “figura” do professor: tal como Jano, o deus das duas faces, o professor ora foi tratado como “vilão”, responsável pela crise que atingiu a educação, ora foi considerado como o “salvador”, peça fundamental e imprescindível aos objetivos de modernização do sistema educacional; o “caminho da salvação”, nesse último caso, está na profissionalização do magistério. Essa ambivalência também permeia os documentos oficiais; nos Referenciais de 1998, podemos ler:

a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vem revelando que a formação de que dispõe não tem sido suficiente para o garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem o sucesso escolar, mas principalmente, capacidade pessoal que lhes permita pela participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (1998, p. 15).

As novas tarefas preconizadas para a educação³⁶ e, em especial, o reconhecimento de sua função no que tange à promoção da adaptabilidade dos indivíduos a sociedades cada vez mais complexas, criam novos registros acerca do “como deve ser o professor”, transformando de forma significativa o que até agora foi considerado a base da profissionalidade e da cultura docente. Como assinala Perez-Gomez (2001, p. 182),

as políticas neoliberais pós-fordistas, postas em andamento de forma mais clara e radical pelos governos neoconservadores, mas seguidas em certa medida pela maioria dos governos, independente de sua linha política, em busca de eficiência, de redução de custos, da flexibilidade organizativa, da plasticidade das tarefas, dos âmbitos e postos de trabalho, estão conduzindo a uma clara redefinição do trabalho docente.

³⁶ Relembramos aqui o Relatório Delors (1999) e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CB 015/99).

Fala-se hoje do “professor reflexivo”, do “professor gestor”, do “professor autônomo”, do “professor pesquisador”, do “professor produtor de conhecimento”, do “professor cidadão”, do “professor responsável”, do “professor competente”, para citar algumas denominações bem freqüentes na literatura. Essas novas formas de referir-se ao professor associam dois tipos de operação: qualificam o sujeito e, ao mesmo tempo, criam uma nova tipologia, cujo caráter normativo possibilita o desenvolvimento de dispositivos classificatórios e excludentes. Assim, por exemplo, o “professor competente” tem sua contrapartida e se define enquanto tal em função do “professor que é incompetente”.

Nos documentos analisados também encontramos diferentes imagens docentes que, a um só tempo, qualificam e atribuem novas tarefas aos professores; o Documento de 1997, por exemplo, afirma que os desafios atuais da reforma “exigem professores comprometidos com o sucesso dos alunos” (MEC/SEF, 1997, p. 06) ou, que a complexidade do campo relacional da sala aula requer do professor “a função de gestor” (ibid., id., p. 26); tal complexidade leva-o também ao confronto com várias dificuldades, obrigando-o a “tomar decisões para cada caso específico” (ibid., id., p 28.). Ainda no contexto da aprendizagem dos alunos, nos “ajustes” a serem efetuados para que a ação pedagógica encontre sua eficácia, o professor “produz conhecimento pedagógico” (ibid., id.). Essas novas imagens do professor encontram-se também nos documentos subsequentes: em 1998, destaca-se: “professor precisa garantir que seus alunos realizem as aprendizagens” (MEC/SEF, 1998, p. 34); a própria “natureza” do trabalho do professor coloca a tarefa de “gestor da sala de aula” (ibid., id., p. 33); o desenvolvimento de sua autonomia é condição para apropriação dos saberes produzidos pela comunidade educacional (ibid., id., p. 35). Enfim, exige-se que o professor compreenda as questões envolvidas em seu trabalho, as identifique e resolva; para isso é necessário ter “autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas” (MEC, 2000, p. 36); novas competências profissionais são, então, exigidas dos profissionais da educação (MEC/CNE, 2001).

Em síntese, além dessas dimensões assinaladas, encontramos também nos documentos da reforma indicações referentes à ampliação das responsabilidades do professor; para além da sala de aula, espera-se que esse novo profissional partilhe dos projetos coletivos da escola, colaborando na articulação escola-comunidade (2001, p.12). Parece-nos, que a definição encontrada na primeira proposta de diretrizes (1997) exprime bem tanto a “imagem” como o “dinamismo” da ação docente:

ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o ‘fazer’, mas também o ‘saber-fazer’ e a compreensão do ‘para que fazer’ articulando a reflexão sobre ‘o que’, ‘como’ e ‘para que ensinar’, de tal forma que possa garantir a seus alunos, o acesso a boas condições de aprendizagem (MEC/SEF, 1997, p.29).

Como podemos observar, revaloriza-se o fazer docente atribuindo-se a esse uma nova capacidade gestonária que, como veremos adiante, relaciona-se diretamente à lógica da formação baseada na aquisição de competências. Sistematizando o exposto acima, podemos extrair quatro características básicas que comporiam o “novo” perfil do professor: a) responsabilidade; b) autonomia; c) capacidade de decisão; d) capacidade para produzir conhecimentos; as três primeiras características se articulam compondo a capacidade gestonária, nova competência exigida dos professores na atualidade.

Esses novos atributos, de ordem subjetiva, difundem-se rapidamente seja pelos discursos oficiais ou pelas produções teóricas da área, substituindo, como vimos, os chamados “dons” para ensinar; o novo profissionalismo assenta-se ao que tudo indica, numa crescente racionalização das dimensões subjetivas intrínsecas ao próprio trabalho humano.

Esse novo profissionalismo, contudo, não é apenas uma redefinição de uma lista de características imputadas ao bom professor; decorre de forma direta, das novas funções atribuídas tanto à educação como ao professor. Com relação ao professor, essas novas funções encontram-se definidas em todas as versões das Diretrizes que examinamos.

O Documento/97, baseando-se na LDBEN, artigo 13, aponta como função dos professores: garantir a aprendizagem de todos os alunos nas diferentes áreas de conhecimento; conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas e intervir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; gerir os trabalhos da classe; participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e dos conselhos escolares; participar da integração da escola com as famílias e a comunidade; participar da comunidade educativa e profissional.

Em 1998, essas funções foram mantidas, bem como a referência à LDBEN, alterando-se porém a redação: o item **a** foi alterado: de “garantir a aprendizagem [...]” para “zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social”; incluiu-se também o item “criar situações de aprendizagem para todos os alunos” (MEC/SEF, 1998, p. 46).

Quando confrontamos estes dois documentos (1997; 1998) com o documento produzido em 2000, encontramos em dois momentos diferentes a definição das funções docentes. Já de imediato na apresentação, os redatores assinalam as novas exigências educacionais, argumentando que para estas os professores “não foram e nem estão sendo preparados” (MEC, 2000, p. 5), destacando na seqüência as novas exigências que se colocam para o papel docente;

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (ibid., id.).

Essas mesmas exigências, mas agora consideradas “como inerentes à atividade docente” são apresentadas na versão de 2001, alterando-se, na versão final aprovada, a redação do segundo item: de “responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos” para “comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos”. Se tomarmos o texto da LDBEN, em seu artigo 13, encontramos que os docentes incumbir-se-ão de “zelar pela aprendizagem dos alunos”.

Como podemos constatar, comparando as formulações anteriores com o texto legal, o item III – “zelar pela aprendizagem dos alunos”, variou de formulação três vezes: de “zelar” (texto da lei) para “garantir”, “comprometer-se”, depois “responsabilizar-se” e por fim, “comprometer-se”. Essas variações não são simples variações semânticas; traduzem, cada uma a seu termo, implicações éticas diferentes. Parece-nos sugestivo que o documento em que pela primeira vez aparece o arranjo “responsabilizar-se por” é datado de 2000 que, conforme nossas análises anteriores, marca o período de inflexão nos debates e de aprofundamento do caráter técnico da reforma.

Interessante ainda é observar como, a partir deste artigo da LDBEN, são derivados os “indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores”, especialmente no que concerne ao item II,

posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive aqueles com ritmos diferentes de aprendizagem – , tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno. (MEC/CNE, 2001, p. 12).

A centralidade do aluno como “sujeito aprendente”, a ampliação e heterogeneidade dos públicos escolares, o foco no desenvolvimento de competências diversas, a ascensão dos métodos ativos de aprendizagem e a “convicção na educabilidade do educando” (DEMAILLY, 1987) parecem constituir-se em referências para construção de uma nova base ética e moral para a atuação dos professores.

O tema da responsabilidade nas situações profissionais também é recorrente na literatura que trata das transformações que ocorrem no mundo do trabalho e suas repercussões em termos de qualificação dos trabalhadores. A valorização dos aspectos subjetivos do trabalho como condição para a performance positiva das empresas aliado às características provenientes dos novos arranjos tecnológicos e organizacionais do trabalho, fazem com que a intervenção dos trabalhadores nos processos produtivos seja cada vez mais necessária. Na perspectiva de Zarifian, teórico do campo da sociologia do trabalho,

assumir responsabilidade em uma situação profissional é enfrentar todas obrigações e acontecimentos que podem surgir e adotar, por si mesmo, todas as iniciativas que lhe correspondem. É competente quem sabe fazer frente, com êxito, a uma situação profissional, em função dos objetivos ou da missão que lhe foram confiados (1999, p. 33).

Considerando os dados acima e analisando um aspecto particular, porém importante, podemos constatar um dos efeitos da reforma: transformar questões éticas em técnicas. O compromisso com a eficácia dos resultados parece eclipsar o fato de que o compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos, é intrínseco à própria natureza social da educação, pois esta, “na condição de prática voltada para sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos”, tem como compromisso fundamental “o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade” (SEVERINO, 2002, p. 13). Concordando com Bourdoncle e Demailly (1998, p. 24), acreditamos que essa “obrigação por resultados, essa incitação a uma ética da responsabilidade é também um dos “jogos” maiores [da reforma] e suas formas concretas deveriam logo ser tomadas como objeto de investigação pelos sociólogos da educação”.

Voltando aos aspectos que apontamos inicialmente, quais sejam, as novas características que compõem os “pilares” do novo perfil de professor, tratamos até agora de um aspecto – a responsabilidade pelos resultados. Autonomia, capacidade de decisão

e de produzir conhecimentos são as outras dimensões que mencionamos anteriormente. Estes aspectos – responsabilização, autonomia, capacidade de decisão e de produzir conhecimentos – estão intimamente vinculados à redefinição da prática pedagógica e do contexto em que esta ocorre.

Tanto nos documentos oficiais como em boa parte da literatura atual que trata dessa temática, o trabalho pedagógico é apresentado como complexo, mutável, caracterizado por situações singulares e imprevisíveis, exigindo do professor uma atuação criativa, posto que a imprevisibilidade cotidiana implica a realização constante de “ajustes” nas interações; tal contexto exige que o professor seja capaz de apreender as situações em toda sua complexidade e responda ao mesmo tempo, eficazmente aos problemas identificados.

De acordo com Perrenoud (1997, p. 35), a prática pedagógica nunca “é mera concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação”; ao contrário, a situação é sempre ordenada por uma sucessão de “micro-decisões das mais variadas naturezas”, levando o professor a gerir simultaneamente aspectos como a estruturação intelectual das operações, as intervenções didáticas, o clima e dinâmica da aula e do grupo, os tempos de atividades, as interrupções exteriores etc. Mas, como também alerta o autor,

a insistência no caráter particularmente improvisado da ação pedagógica na sala de aula, não pretende, de todo em todo, sugerir que o professor chegue à sala de aula sem projeto ou sem preparação. As intenções didáticas variam consoante, não só os professores, os momentos e o tipo de atividade, mas também o grau e o gênero de preparação (ibid., id., p. 39).

Não obstante a advertência feita por Perrenoud,³⁷ tem prevalecido uma “imagem” da situação pedagógica como “*evenement*”, tema que trataremos no capítulo dedicado a discussão do modelo pedagógico da formação por competências. Tratado como um campo onde a imprevisibilidade e a capacidade de resposta eficaz marcam as relações, o trabalho educativo corre o risco de ser reduzido a sua dimensão cognitiva e a formação dos professores a uma dimensão instrumental, onde o aprendizado de condutas, o desenvolvimento de habilidades, expressos quase sempre sob a forma de “listas” de objetivos ou de competências, torna-se a tarefa principal. De acordo com o Documento de 2000,

³⁷ Mesmo o autor tem enfatizado atualmente o caráter imprevisível e complexo da situação pedagógica, conforme indica o título de seu último livro: *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*”.

atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas” (MEC, 2000, p.36).

Segundo Popkewitz (1997, p.125)

a retórica sobre o profissionalismo defende uma maior responsabilidade e autonomia do professor e visa criar valores de apoio à criatividade individual, à flexibilidade e ao raciocínio crítico. Assim, a atenção é voltada para o conhecimento técnico, administrativo e questões relacionadas ao *status* do professor, diminuindo, portanto, a atenção dada aos aspectos sociais e políticos subjacentes ao ensino e à padronização e aumentando a centralização e controle.

No contexto da reforma implementada, autonomia e capacidade de decisão com responsabilidade, tornam-se, certamente, atributos profissionais-chaves, posto que são requisitos fundamentais para condução adequada do trabalho pedagógico. Além desse aspecto, a autonomia é considerada, no âmbito da profissionalização, como um pré-requisito à apropriação dos conhecimentos que constituem a base da profissão: os conhecimentos que ensinará, os processos de produção desses conhecimentos, a escolha dos recursos didáticos que empregará. Sabendo, então, apropriar-se autonomamente dos conhecimentos teóricos e científicos, o professor estará também em condições de produzir, ele mesmo, os “seus” conhecimentos:

é importante para a autonomia dos professores que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações” (MEC/CNE, 2001, p.34).

É em contraposição à imagem do professor como “mero repassador” de conhecimentos ou informações, ou ainda como “aplicador de técnicas”, que se afirmam as posições teóricas que tematizam os chamados saberes da prática; a idéia do professor como “produtor de conhecimentos” se desenvolve no rastro destas pesquisas. Os conhecimentos ou saberes da prática, cuja origem é o campo da ação encontram várias explicações entre os estudiosos da área. Para Altet (2001, p.29), os saberes práticos “oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situações de trabalho”, podem ser classificados em dois grupos: os “saberes sobre a

prática” (sobre o “como fazer”) e os “saberes da prática” (oriundos da experiência, da ação que teve êxito).

Em síntese, os saberes da prática são saberes implícitos, constituídos por esquemas (PERRENOUD, 1999), por conhecimentos gerados na ação; sempre contingenciais constituem no dizer de Schön, a natureza mesma da atividade prática. (SCHÖN, 1992). Encontramos debate correlato no campo do trabalho. As pesquisas centradas no *savoir-faire* dos trabalhadores, também chamado de conhecimento tácito,³⁸ com as contribuições da ergonomia em especial, ressaltaram a decalagem entre trabalho prescrito e trabalho real, dando também ali, visibilidade aos saberes da experiência prática.

Se, por um lado, as pesquisas a que nos referimos têm o mérito de nos chamar a atenção para dimensões esquecidas do trabalho, por outro lado, não podemos deixar de assinalar sua proximidade com o crescente movimento de individualização das práticas coletivas. Em uma análise bastante pertinente sobre pesquisas que tematizam os conhecimentos práticos, Santos (2002, p.97) adverte para os riscos de se considerar a prática docente de forma descontextualizada, argumentando que “tem sido pouco discutido o caráter coletivo das experiências docentes”.

A individualização das práticas coletivas pode também ser observada no universo do trabalho. A re-significação das relações produtivas promove um novo imaginário fabril onde a relação homem / empresa, renovada sob a égide da colaboração e da adesão, ocupa um novo lugar: o assalariado não é mais concebido como submetido às relações de dominação. Visto como “ator social”, ele “colabora” com a empresa, re-significada como “comunidade”. As referências “identitárias” deixam de ser o coletivo de trabalho, o seu grupo profissional de origem; é a empresa e a sua “cultura organizacional” que se constituirão doravante nos principais recursos de identidade.

Enfim, responsabilidade, autonomia, decisão parecem ser elementos-chaves a partir dos quais a eficácia das aprendizagens e da escola pode ser obtida. Perez-Gomez (2001, p. 150), referindo-se ao movimento das escolas eficazes, ressalta que

a obsessão das propostas e políticas educativas neoliberais é encontrar, na prática e na teoria, o mecanismo pedagógico da eficácia, assim como os critérios objetivos, concretos e mensuráveis que definam e singularizem as escolas eficazes.

38 Esse tema será objeto de nossa discussão no capítulo 3.

Para finalizar, destacamos que em todos os documentos analisados, a autonomia, considerada como requisito fundamental do profissionalismo docente e a correlata capacidade de decisão, se restringem ao espaço da sala de aula, ou no máximo, ao estabelecimento escolar. O mesmo podemos observar com relação ao aspecto participação. Em todas as versões analisadas, a participação se refere, sobretudo, às atividades que ocorrem no âmbito da escola, em especial, a participação na elaboração do projeto de escola. Esse foco no estabelecimento escolar traduz um dos aspectos centrais das reformas escolares, não só no Brasil, mas também em outros países, que é a busca da eficácia pelo controle da performance dos estabelecimentos. As diretivas em prol da descentralização administrativa vão nesse sentido. Enfim, todos estes termos são fortemente persuasivos e se relacionam de certa forma, com antigas reivindicações do movimento docente e mesmo com necessidades efetivas da prática docente. Certamente não da perspectiva do movimento das “escolas eficazes”, mas de escolas que tornem possível que essas dimensões do trabalho docente se realizem em todas as suas potencialidades.

Um dos aspectos importantes dos debates atuais, inclusive dos textos da reforma, é a revalorização dos professores, tratados agora como profissionais da educação, muito embora o termo “profissional” e seus derivados possam ser definidos de múltiplas formas. Observa-se que as mudanças nas condições do exercício do magistério podem propiciar o desenvolvimento de uma nova identidade profissional, beneficiando os professores como uma política de valorização, pautada na construção de um profissional altamente qualificado.

Mas, como afirmamos acima, o termo profissional e profissionalização podem admitir diversas interpretações. Nos textos da reforma que acabamos de analisar, a opção é por uma concepção de profissionalização que valoriza uma definição mais instrumental, pragmática e operacional da profissão docente e, em consequência, da formação. Poderemos verificar melhor esse aspecto, no capítulo seguinte, quando faremos uma análise da concepção de competências, como o conceito nuclear na formação. Observamos que longe de propor uma formação de alto nível, condizente com as exigências do mundo contemporâneo, argumento esse aliás, largamente utilizado pelos gestores da educação, a reforma visa à adaptabilidade e à eficácia da atuação dos professores. Relembramos mais uma vez, a subordinação da reforma da formação à reforma da educação básica. Não questionamos que a formação de professores deva compartilhar, juntamente com a educação básica, um projeto democrático de educação.

Porém, a “estreiteza” dessa vinculação reafirma o que viemos considerando ao longo desse texto: o caráter da reforma, e seu projeto de formar um tipo novo de professor, com disposições subjetivas mais adaptadas a uma perspectiva produtivista da educação.

CAPÍTULO III - A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O “núcleo duro” da formação inicial dos professores é constituído centralmente pelo conceito de competências; isso é o que apreendemos do enunciado que constitui o primeiro princípio das Diretrizes Nacionais para a Formação: “a concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores”. Apresentado essencialmente como o eixo articulador de um novo paradigma curricular postulamos, todavia que, para além das dimensões epistemológicas concernentes à formação, o conceito de competências instaura novas estratégias e dispositivos que possibilitam a configuração de uma nova institucionalidade na gestão do pessoal do magistério.

Que indicadores os documentos fornecem para aventarmos tal possibilidade? De acordo com dados fornecidos pela UNESCO (1998), o magistério constitui-se no maior contingente de funcionários, representando importante ônus financeiro para o Estado; essa condição exige a adoção de instrumentos de gestão compatíveis com os processos de modernização implementados nas administrações públicas.³⁹ Consoante com a racionalidade econômica que orienta as indicações dos organismos multilaterais, o governo brasileiro vem instaurando critérios como excelência, produtividade, eficiência, eficácia, na gestão dos sistemas públicos; essa lógica repercute também no projeto de reforma da formação apresentado, o que pode ser observado nas indicações para a gestão das carreiras e de salários, a partir de critérios mais individualizados e competitivos e a adoção de novos mecanismos de controle no campo da formação e da certificação. Essas indicações encontram ressonância na noção de competências, posto constituir-se num poderoso instrumento de gestão dos recursos humanos nas chamadas empresas “flexíveis”.⁴⁰

Essas relações que imprimem uma duplicidade à noção de competências – instrumento de formação e de gestão de recursos humanos – levam-nos a interrogar sua centralidade na reforma da formação; buscar apreender suas filiações no campo do trabalho e seus desdobramentos no campo da educação parece fundamental para se compreender “contornos” que pode dar à reforma.

39 Documentos elaborados pelo Banco Mundial (1995), CEPAL (1996) e UNESCO (1998) fornecem indicadores para reordenar as políticas de formação, salário e carreira do magistério. Destacamos nessas indicações aquelas que sugerem novas formas de composição dos salários, associando produtividade, desempenho e remuneração.

40 Cf. Piore; Sabel (1990); Harvey (1993); Deluiz, (1995).

A rápida difusão dessa noção, acompanhada freqüentemente de um otimismo marcado pela promessa de construção de uma nova profissionalidade, nem sempre foi objeto de um olhar mais cauteloso pelos educadores. Difundida no ‘rastros’ das pesquisas que tematizam os chamados “saberes da prática”,⁴¹ a noção de competências surgiu como um conceito que tanto poderia revelar as singularidades da prática docente, quanto se constituir em um eixo orientador às propostas de formação.⁴² É com esse duplo caráter que foi incorporada à reforma brasileira.

A noção de competências vem acompanhada de uma re-significação da função docente e da prática pedagógica; como veremos posteriormente, esse processo implementa uma nova racionalidade às práticas de formação supervalorizando as dimensões cognitivas que constituem a ação docente – no foco da formação está a preocupação com o domínio das regras e das normas que possam promover a eficácia do trabalho pedagógico.

Nosso objetivo, neste capítulo, é discutir o conceito de competências e a lógica que lhes é associada, examinando primeiramente sua vinculação com o campo do trabalho e as novas regulações que promovem em termos de emprego e salários; examinaremos também sua difusão no campo da educação – de eixo orientador das políticas de qualificação e formação profissional para tornar-se referência central na reforma curricular da educação básica.⁴³ Por fim, pretendemos estabelecer os nexos entre esses campos – trabalho e educação – na análise específica da reforma da formação.

1. CONCEITO DE COMPETÊNCIAS: suas origens e vinculações com o campo do trabalho

Desde a década de 1980, as empresas, em nível mundial, vêm passando por reestruturações significativas como condição para se inserirem ou se manterem inseridas nos mercados globais que, cada vez mais competitivos, impõem novas referências de qualidade e produtividade. Dentre as mudanças que vêm ocorrendo, destacamos aquelas

41 De acordo com Borges e Tardif (2001) e Marcelo (1998), as pesquisas sobre os saberes da prática ou saberes docentes tiveram uma ascensão significativa nos anos 90.

42 As contribuições de Perrenoud (1999; 2000; 2001), bastante conhecidas no Brasil, exemplificam esse aspecto.

43 Observou-se movimento similar em países como França e Inglaterra; a assimilação da noção de competências “migrou” do ensino profissional e técnico para os demais modalidades educacionais (educação básica e superior).

relacionadas à base técnica da produção – introdução da automação microeletrônica, gerando sistemas flexíveis e integrados; novos métodos de gestão do trabalho, com a valorização crescente dos saberes dos trabalhadores; reestruturação das políticas de recursos humanos com a adoção de novas “ferramentas gerenciais” tais como a “gestão ‘previsional’ de empregos ou competências”, o assalariamento por desempenho, para citar algumas; novas composições do mercado de trabalho e emprego com novas formas de diferenciação e segmentação, ampliando as “franjas” de excluídos.

Esse conjunto de transformações mobiliza, no campo teórico, estudiosos de diferentes áreas que procuram apreender a natureza e o caráter dessas mudanças. Vale aqui recordar os debates, das décadas de 1980 e 1990 que, em suas muitas variações, opunham basicamente duas teses: teóricos que davam destaque às rupturas da produção flexível com relação ao fordismo (PIORE e SABEL, 1984; CORIAT, 1994) e teóricos que se opunham a esta tese, argumentando pela presença de formas renovadas de acumulação capitalista, com novas formas de exploração do trabalho humano (HARVEY, 1994; ANTUNES, 1999; CARVALHO, 1990) .

Muitos estudos sobre a qualificação dos trabalhadores viam com entusiasmo as novas possibilidades postas pelas novas tecnologias e, mesmo entre os educadores brasileiros, o debate em torno da polivalência, da politecnicidade, marcou as produções teóricas da época.⁴⁴ Argumentava-se que os sistemas de produção flexibilizados requeriam novas qualificações dos trabalhadores fazendo apelo especialmente aos aspectos cognitivos e capacidades gestionárias no trabalho: as novas tecnologias microeletrônicas combinadas com as novas formas de organização do trabalho implicavam a refutação da rigidez característica do taylorismo-fordismo, tanto no que se referia às definições do posto de trabalho como das tarefas ocupacionais, posto que a polivalência e a rotação das ocupações tendiam a tornar-se cada vez mais frequentes.

Se as previsões otimistas não se confirmaram e o suposto “cognitariado” sucumbiu às elevadas taxas de desemprego e de precarização do trabalho, observou-se todavia um interesse renovado pelos saberes do trabalho. Termos como saber, saber-fazer e saber-ser difundiram-se rapidamente na literatura acadêmica e gerencial, fomentando a construção de um novo imaginário social onde o trabalhador brutalizado pelo trabalho rotineiro e repetitivo foi substituído pelo trabalhador de “colarinho branco”, ator social, colaborador autônomo, criativo e responsável ; re-significou-se

⁴⁴ A literatura sobre essa temática é vasta; para uma revisão desses debates ver Shiroma e Campos (1997).

também a empresa que passou a ser nomeada como uma “organização qualificante”.⁴⁵ Segundo Stroobants, a inteligência ainda em ‘migalhas’ nos anos 70, teria levado menos de dez anos para ser reconstituída nas fábricas (1993).⁴⁶

Os discursos e teses da revalorização dos saberes dos trabalhadores foram também tributários dos debates acerca da tese da desqualificação tendencial da força de trabalho, apresentada nos anos 70, por H. Braverman. Segundo esse autor, a forma de organização do capital sob a égide da gerência científica, levava a uma tendência permanente, cumulativa e irreversível da degradação do trabalho. O “confisco dos saberes operários” seja pelas características e modos de utilização das tecnologias, seja pela parcelarização das tarefas levando a uma ruptura entre concepção e execução, com a concentração das funções intelectualizadas nas gerências, apresentava-se como o mais eficaz modo do controle sobre o coletivo de trabalhadores.

De acordo com Stroobants, a partir da década de 80, essa tese é posta em questão de três maneiras diferentes:

- 1) A eficácia inelutável atribuída à forma tayloriana de controle sobre o trabalho é posta em questão pelos estudos que revelam a presença de saberes tácitos na produção.⁴⁷ Insuspeitos, esses saberes são revelados sob a forma das astúcias, das “manhas” do ofício, das resistências ao controle gerencial. Estudos realizados por Wood e Jones, por exemplo, põem em xeque não apenas a tese da degradação mas também a da desqualificação do trabalho. Segundo esses autores, o conhecimento tácito é uma dimensão irredutível da qualificação, apresentando as seguintes características: a) são conhecimentos construídos na prática rotineira, o que implica a presença de aprendizagem pela experiência; b) existem diferentes graus na tomada de consciência desses conhecimentos – a qualificação rotineira da qual se tem pouca consciência pode ser evidenciada mediante a exposição do trabalhador a situações inabituais de trabalho levando à

45 O termo “organização qualificante” é tributário as contribuições de Ph. Zarifian. Leite (1994) discute essa noção no contexto dos debates da qualificação e da reestruturação das empresas no Brasil.

46 Para efeitos dos objetivos deste trabalho focaremos nossa atenção nos aspectos relacionados aos processos de qualificação e dos saberes dos trabalhadores na produção.

47 De acordo com Stroobants, essa é uma interpretação equivocada do paradigma tayloriano. A grande contribuição de Taylor foi a introdução dos tempos e métodos como uma ferramenta “magistral” para a obtenção de taxas mais elevadas de produtividade. Ainda segundo a autora, para Taylor “o saber é para o operário seu bem mais precioso” não consistindo, portanto em um obstáculo para o desenvolvimento da empresa. Em contrapartida, a rigidez mantida por um modo de transmissão corporativa dos conhecimentos limitava a disponibilidade da mão-de-obra. Ao formalizar os tempos e movimentos, Taylor ‘quebrou’ o monopólio da reprodução seletiva de um *savoir-faire*, mas ele não o confiscou” (STROOBANST, 1993, p. 23).

manifestação dos mesmos; c) remete à natureza coletiva do processo de trabalho, espaço em que os trabalhadores desenvolvem suas qualificações mediante às relações de cooperação. Segundo os autores, os conhecimentos tácitos, dado sua natureza pragmática e vinculação estreita aos contextos de sua produção, dificilmente são traduzíveis em termos de linguagem explícita e formalizada (WOOD; JONES, 1984; STROOBANTS, 1994).

- 2) As mudanças que ocorrem na produção, em especial a recomposição de tarefas em novas funções, chama a atenção dos teóricos para os saberes mobilizados no trabalho. A intelectualização da produção, tomada como um movimento contrário ao arquétipo tayloriano, faz referência especial à emergência das capacidades de gestão no trabalho. A necessidade de antecipar e intervir nas “panes” que interrompem a produção implicam novas formas de comunicação e de interação no coletivo do trabalho, apontando para a emergência de competências cada vez mais complexas. De acordo com Stroobants, o tripé saberes, saber-fazer e saber-ser torna-se referência de análise e de estandarização das formações ditas qualificantes (STROOBANTS, 1993).
- 3) A valorização das competências fomentou estudos e pesquisas que versaram sobre as representações e sentidos conferidos pelos trabalhadores às suas práticas laborativas: “as práticas dos agentes sociais aparecem como indissociáveis de suas representações” (ibid., id., p.13, tradução nossa). Objetiva-se compreender os sentidos que os “atores sociais” atribuem a suas identidades e realçar os processos de interação a partir dos quais as competências são negociadas.

Par a par com os debates acerca da qualificação/desqualificação em suas relações com as inovações tecnológicas e organizacionais, a noção de competências foi ganhando espaço nos debates e meios gerenciais e acadêmicos. Apresentada como um conceito capaz de expressar a complexidade das inovações no campo dos saberes do trabalho, a noção de competências firmou-se como nova referência, como uma alternativa ao conceito e as formas de regulação do trabalho intrínsecas ao conceito de qualificação. De acordo com Tanguy (1997), observou-se um deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competências.

Dentre os motivos que provocaram esse deslocamento Dugué ressalta dois: a) o sistema de qualificação⁴⁸ não resolveu a questão do reconhecimento dos saberes adquiridos no trabalho e, em consequência, da mobilidade profissional uma vez que esta dependia dos diplomas; a questão era: como possibilitar a evolução profissional sem submeter os trabalhadores às exigências do diploma? b) argumentava-se também que o sistema de qualificação mostrava-se bem adequado às organizações estáveis, do tipo tayloriano, mas muito pouco adaptado às organizações flexíveis que começavam a surgir. Segundo as críticas, a qualificação repousava em dois pilares básicos, os postos de trabalho, cuja classificação era determinada de maneira estática e os diplomas, cuja posse garantia direitos precisos e duráveis (DUGUÉ, 1999).

Contrariamente aos limites inerentes ao conceito de qualificação, teóricos do campo do trabalho e das gerências de recursos humanos ressaltavam as vantagens do conceito de competências: nas organizações flexíveis, não era apenas o conteúdo das atividades que mudava, mas também os postos de trabalho perdiam suas referências codificadas e fixas, devido à recomposição das formas de organização da produção e das exigências de polivalência do coletivo do trabalho. A recomposição dos empregos implicava, em contrapartida, a desvinculação das remunerações dos postos de trabalho e dos conhecimentos sancionados nos diplomas. Desse ponto de vista, o modelo das competências responde bem às novas necessidades dos sistemas produtivos: refere-se aos saberes em ação, faz apelo não apenas ao conhecimento, mas também às dimensões subjetivas dos indivíduos e possibilita novas formas de assalariamento dos trabalhadores (DUGUÉ, 1999; ROCHE, 1999). As críticas à qualificação e às possibilidades de novas formas de regulação do trabalho a partir das competências produziram um movimento onde se observou, por um lado, uma “hiperinflação” de literatura que procurava identificar e nomear as competências requeridas pelas novas formas de trabalho e, por outro, a difusão e instituição de novos modelos gestão do trabalho e dos empregos, pela gestão individualizada das competências. Segundo Machado, esse processo se articula a partir de dois movimentos: a) “a formalização de valores e de normas alicerçados na noção de competências individuais tendo em vista a adoção e a estabilização de novas formas de regulação das relações de trabalho e de organização social, e b) a busca de legitimação social desses valores e normas” (MACHADO, 2002, p.4).

48 A autora menciona sistema de qualificação e não simplesmente qualificação pois está se referindo as formas de regulação trabalho nascido no pós-guerra na França, em um momento que o Estado desempenha um forte papel nos processos de regulação social (DUGUÉ, 1999).

A gestão individualizada das competências faz apelo essencialmente às dimensões subjetivas do trabalho valorizando sobremaneira a capacidade gestonária dos trabalhadores; argumenta-se que as produções flexibilizadas tendem a criar contextos de ação marcados pela imprevisibilidade dos fluxos o que implica atividades mais intelectualizadas. É “implicação subjetiva, ativa, produtiva e resolutiva” do trabalhador que está na mira dos gestores. (MACHADO, 2002, p. 4)

Analisando esse movimento, Stroobants (1991) faz uma observação importante: para a autora, esses novos requerimentos parecem ampliar-se para formas de conhecimento mais gerais, para competências que superam o próprio ato técnico do trabalho. De fato, das contribuições iniciais dos teóricos da ergonomia preocupados fundamentalmente com a visibilidade das dimensões cognitivas do trabalho, notadamente com as decalagens entre trabalho prescrito e trabalho real, passou-se rapidamente à adoção do conceito de competências para designar um leque cada vez mais amplo de comportamentos e atitudes julgados necessários ao trabalho: competências pessoais como criatividade, responsabilidade, somaram-se a competências sociais como liderança, organização e relacionamentos sociais, dentre outras (DELUIZ, 1996; GALLART & JACINTO, 1994).

Se a noção de competência desde cedo foi recepcionada de forma extremamente positiva pelos empresários, posto que se ajustava bem às estratégias de gestão flexível dos coletivos de trabalhadores, movimento similar também ocorreu entre muitos estudiosos do trabalho que viam, nessa noção, uma fértil possibilidade conceitual para compreensão dos fenômenos presentes no campo do trabalho e do emprego. Todavia, em que pese os esforços dos teóricos no sentido de apresentar uma definição conceitual sólida, a noção de competência permanece como um noção polissêmica, cujos significados e sentidos ficam condicionados pelas posições sociais daqueles que o utilizam. Na seqüência, examinaremos duas posições teóricas que são norteadoras dos debates sobre o tema, tanto no trabalho como na educação.

1.1. Os saberes do trabalho – a abordagem cognitivista

A psicologia cognitiva,⁴⁹ uma das áreas que integram as chamadas ciências cognitivas,⁵⁰ vem inspirando largamente os estudos sobre competências, em especial aqueles oriundos do campo da ergonomia.

A ergonomia, de reconhecida filiação ao taylorismo, considera que as novas tecnologias tornaram as tarefas mais complexas, o que implica também, em consequência, o desenvolvimento de trabalhos mentalmente mais complexos; esse novo contexto orientou uma mudança de foco nas pesquisas e estudos na área que se voltaram para a análise do processo de trabalho em termos de processo de pensamento (AUBRET et al., 1993). É a atividade trabalho que será, doravante, o foco da “abordagem ergonômica da atividade humana”.

Fortemente influenciados pelas ciências cognitivas, os teóricos dessa abordagem constroem suas definições vinculando dois termos: competência e performance. De acordo com Mandon (apud HILLAU, 1994), competência é capacidade de saber mobilizar seus conhecimentos e qualidades para fazer face a um problema dado. Nessa mesma linha de argumentação, Leplat (1995), aponta que as competências se caracterizam por alguns aspectos: 1) são sempre finalizadas, posto que se caracterizam pela mobilização de conhecimentos com vistas à realização de um objetivo – uma competência é sempre uma competência para; 2) são, portanto, operativas e funcionais; 3) são aprendidas – não se nasce competente;

49 A psicologia cognitiva tem como objeto de estudo o conjunto dos estados mentais e dos processos psíquicos que fornecem ao sujeito uma representação interna de dados que lhe são externos; esse processamento de informações tem como finalidade a tomada de decisões visando a ação. Conceber o homem como um sistema de tratamento de informações (STI) – captura informações provenientes do mundo externo, as memoriza, realiza operações sobre essas informações e as transmite em direção ao mundo exterior, é uma abordagem epistemológica na pesquisa centrada na compreensão dos processos de pensamento, do conhecimento e dos estados mentais etc (DIJUS, 2002, p. 3).

50 As ciências cognitivas agregam o conjunto de disciplinas que têm como objeto de estudo os sistemas cognitivos. Na psicologia, o termo cognitivo é usado para designar os processos pelos quais as informações sobre o meio são adquiridas e utilizadas. Pode se referir tanto aos organismos vivos quanto a sistemas sociais e artificiais. Esses sistemas são considerados “sistemas cognitivos porque eles, a) dispõem de conhecimentos, quer dizer, de representações internas sobre dados externos; b) eles tratam os dados externos (input) e, c) eles tem um comportamento (output) baseado sobre esses conhecimentos e sobre o tratamento que estes podem receber” (TIJUS, 2001). O estudo dos sistemas cognitivos tem como objeto compreender como os sistemas naturais realizam tarefas complexas (as ciências da vida); visam também pesquisar como os sistemas artificiais devem ser concebidos de modo que possam realizar tarefas complexas. De acordo com Tijus (2002), trata-se de problemáticas que comportam similitudes na medida em que, o estudo do comportamento dos organismos pode ser feito pela fabricação de sistemas cognitivos artificiais análogos aos sistemas cognitivos naturais (pela modelização-simulação na informática); do mesmo modo, sistemas cognitivos artificiais podem se inspirar no funcionamento dos sistemas cognitivos naturais. Como exemplo do que acabamos de mencionar, citamos os estudos acerca da Inteligência Artificial e dos sistemas experts.

4) são organizadas em unidades coordenadas; por fim, a competência é uma noção abstrata e hipotética, só se podem observar suas manifestações. Ela é inferida a partir da performance constatada (LEPLAT, 1995; LEPLAT, apud HILLAU 1994).⁵¹ Corroborando as idéias de Leplat, Montmollin também postula que a competência é sempre competência para alguma coisa, “pois a atividade (de trabalho) é sempre orientada para ação. Não há nenhuma atividade trabalho sem objetivo ou “razão” específica” (1994, p.40, tradução nossa). Para o autor, as competências são conjuntos de saberes e de saber-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos estabilizados, de tipos de raciocínios que podem ser colocados em ação, sem implicar necessariamente aprendizagens novas (MONTMOLLIN, apud HILLAU, 1994). Como se mobilizam esses conhecimentos? Para o autor, o conceito de metac conhecimento⁵² é promissor para se compreender essa questão, pois se as competências se estruturam em “modelos”, em “unidades de saber” que incluem a identificação da situação e as ações esperadas para sua realização, então, é preciso que se saiba qualquer coisa sobre essas “unidades”, de modo que sejamos capazes também de geri-las. Ao propor o conceito de metac conhecimento, Montmollin pretende resolver o problema da relação entre as aquisições cognitivas anteriores e a situação de ação; entre as qualidades individuais e as propriedades da situação – saber mobilizar os conhecimentos seria, para o autor, o traço constitutivo da competência.

Em síntese, podemos dizer que, para esses autores, as competências referem-se sempre a atividades e contextos particulares nos quais se exprimem; assim, não existe uma estrutura universal, geral, que se pode chamar de competência. É análise e estudo

51 A distinção entre competência e performance remonta aos estudos de Chomsky sobre o desenvolvimento da linguagem humana. Para o autor, a competência lingüística se refere a um conjunto de regras que regulam os comportamentos no uso da linguagem; esses comportamentos não são observáveis e nem acessíveis a consciência do sujeito. Constituem em uma espécie de matriz universal, de sistema de regras que torna possível criar uma infinidade de novos enunciados e de compreender igualmente enunciados diversos, desde que proferidos na língua materna. Chomsky designa esse sistema operativo da linguagem de gramática generativa. A competência lingüística, essa capacidade de produzir linguagens adaptadas a situações de ordens totalmente diversas, é inata e é diferente dos comportamentos da linguagem, denominados de performance (desempenhos ou comportamentos observados). Piaget, inspirando-se em Chomsky também estabelece distinção entre competência e performance. Para Piaget, a competência se refere a capacidade do sujeito de mobilizar os esquemas cognitivos para atuar em situações diversas. Somente é observável por meio dos comportamentos manifestados sob a forma de desempenho ou performance (FREITAG, 1986).

52 Esse conceito de Montmollin se inspira no conceito de metacognição. Por metacognição designa-se o conhecimento que o sujeito tem do seu próprio funcionamento cognitivo e daquele do outro. Atualmente, esse termo se refere também para designar também os mecanismos de regulação e de controle dos processos cognitivos. Esses mecanismos se referem àquelas atividades que possibilitam a orientação e a regulação da aprendizagem e do funcionamento cognitivo nas situações de resolução de problema (MARTIN et. al. 2001).

dos campos de atividades que torna possível sua identificação; assim como não existe atividade em geral, também não existe competência em geral (MONTMOLLIN, 1994).

1.2. A abordagem substancialista de competências

Se, sob o ponto de vista dos teóricos cognitivistas o traço constitutivo das competências é “saber mobilizar” os saberes, os conhecimentos, para atender a objetivos situados, contextualizados, na perspectiva substancialista, o conceito de competência está associado à análise das atividades funcionais e ao inventário do que é necessário para bem conduzir as tarefas que estas implicam (BESSON e HADDADJ, 1999). Nesse caso, ao contrário dos teóricos da abordagem cognitivista, a “competência é percebida como isolada das situações nas quais ela é mobilizada” (BESSY, p. 25, tradução nossa), o que tornaria possível sua aquisição a partir de situações de trabalho ou mediante processos de formação. O que está em foco nesta abordagem é a competência como comportamento (ou seja, como desempenho) e não como capacidade “geradora” de performances.

As dificuldades em operacionalizar a noção de competências, tal como é definida nas chamadas “abordagens cognitivistas” foi um dos fatores a impulsionar as pesquisas em torno de um uso mais operatório da mesma. Sob a influência dos recursos da psicologia clínica, em especial aquela desenvolvida nos Estados Unidos, estudiosos trataram de identificar, a partir de entrevistas, testes e observações, domínios de competências vinculados aos diferentes tipos de postos de trabalho ou de funções nas organizações empresariais (AUBRET et al., 1993; BESSON; HADDAJ, 1999).

Organizadas a partir de referenciais ou de “listas” de capacidades a serem adquiridas, mobilizadas ou desenvolvidas, as competências fazem referência não apenas a capacidades metacognitivas ou a potencialidades do indivíduo, mas a “aquisições de todas as ordens (saberes, saber-fazer, saber-ser e *savoir devenir*) necessárias para realizar uma tarefa e resolver problemas em um domínio determinado” (PAQUAY, 1994, p. 7, tradução nossa). Essa abordagem das competências, utilizada com frequência nos domínios da formação profissional e da gerência de recursos humanos, tende a identificar competências com comportamentos. A partir da análise detalhada das tarefas que compõem uma função faz-se, também um detalhamento dos comportamentos necessários a sua realização; são expressas invariavelmente sob a forma de “saber + algum verbo” ou “ter capacidade de” etc. A preocupação é com a referenciação precisa

dos objetivos a serem atingidos, o que pode levar a uma padronização dos comportamentos e competências esperadas para uma dada situação.⁵³

De acordo com Rey (2002), esta concepção de competências tem várias implicações. Uma que aqui destacamos se refere à dimensão objetiva a ser identificada por ocasião da manifestação do comportamento competente. Em sua acepção comportamental, as competências remetem invariavelmente à noção de desempenho, o qual requer para ser aferido a presença de instrumentos capazes de identificá-los e julgá-los em termos de sua eficácia ou não. Segundo o autor, “para avaliar a aquisição de uma competência, o professor normalmente propõe aos alunos uma tarefa cuja conclusão é um comportamento observável. Se o comportamento acontecer, ele irá inferir que a competência foi adquirida” (ibid., id., p. 31). Esse processo de avaliação pode ser extrapolado também para avaliação de competências no campo do trabalho e da formação profissional.

Apesar de largamente utilizada, essa compreensão de competências é questionada por alguns autores. Rey argumenta que a objetividade pretendida – resultante da relação competência/comportamento – não fica assegurada, pois sempre se pode argumentar que o comportamento não expressou a verdadeira competência: “se definimos competência – conforme se usa frequentemente – como uma faculdade de pôr em prática meios subordinados a um fim, não se evita a questão de saber se os atos visíveis praticados foram efetuados tendo realmente em vista o fim almejado”.

Continua o autor, mas se vincularmos a efetivação desse comportamento a uma situação dada, a incerteza desaparece: “nesse caso, o comportamento é tido não como um ato finalístico, mas como resposta a uma situação” (ibid., id., p. 31).

O que se procura eliminar com a busca de precisão e objetividade dos comportamentos esperados são as qualidades implícitas das condutas humanas, em especial aquelas determinadas pela finalidade da ação. Ora, as discussões acerca das finalidades de uma ação, podem ser intermináveis – por exemplo, a competência “ser autônomo” – o que se pode esperar de alguém a quem se demanda essa competência? Deseja-se que ele execute trabalho sozinho? Que ele saiba buscar informações? Que ele tenha iniciativa? Que ele construa regras próprias e aja de acordo com elas? Para se evitar a incerteza e a imprecisão que invalidam a lógica da avaliação, recorre-se ao

53 Para Rey (2002) essa acepção de competências resgata ainda que de forma modificada, muitos princípios da pedagogia por objetivos (PPO).

detalhamento das competências em objetivos precisos que requerem ser traduzidos em comportamentos específicos. Segundo Rey (2002), essa situação faz com que nos deparemos com um dos aspectos fundamentais da abordagem comportamental de competências – a supressão do implícito. Pode-se aqui acrescentar que, ao se eliminar o implícito, elimina-se também a dimensão política da discussão das finalidades das ações humanas. Nesse caso, a competência aproxima-se da abordagem behaviorista de comportamento humano.

No campo do trabalho, pode-se observar que a construção dos referenciais de competências, para fins de formação, avaliação ou gestão, tende a se apoiar nessa abordagem. A decomposição das tarefas ou funções em termos dos comportamentos requeridos possibilita que as competências sejam “analiticamente decompostas em elementos de base e depois recompostas pelas necessidades do emprego” (BESSY, 2000, p. 25). As competências tornam-se desvinculadas dos coletivos de trabalho onde foram produzidas, definindo-se como generalidades, passíveis de serem transferidas de uma situação a outra, podendo ser aplicadas a diferentes contextos e situações de trabalho.

Entre os teóricos vinculados a esta corrente encontramos também divergências, em especial, quando discutem o caráter mais específico ou mais global (competências-chaves, ou transversais) das competências. Os repertórios ou listas de competências podem ser organizados a partir de categorias mais gerais. Podemos citar como exemplo, os estudos realizados por teóricos vinculados à psicologia comportamental, de tradição americana que, desenvolveram “listas” de comportamentos associados ao desempenho eficiente em tarefas dadas.

Como exemplo da abordagem comportamental das competências, podemos citar aquela proposta por Howell e Wolff (1991, apud BESSON; HADDAJ, 1999)⁵⁴ ou a proposta da NVQ inglesa.

54 Os autores sugerem oito grupos de competências motoras: (destreza manual, coordenação motora), competências interpessoais, competências organizacionais e gerenciais (autonomia, responsabilidade, liderança), competências verbais e lingüísticas, competências de diagnóstico (capacidade para raciocinar e sintetizar) competências analíticas (capacidade de raciocínio matemático e lógico). Já o sistema NVQ – *National Vocational Qualification*, da Inglaterra, organiza-se a partir de um NCVQ – Conselho Nacional de Qualificação Vocacional, que é o órgão a quem se vinculam tanto os chamados organismos diretores, de composição tripartite, que definem as normas de competências, a partir das quais se organizam a formação, a avaliação e a certificação de competências. Os organismos certificadores, vinculados ao NCVQ são habilitados a avaliar e certificar as competências; esses organismos são independentes das instituições de formação. As competências requeridas são definidas precisamente em termos de comportamentos esperados na execução de uma tarefa

As considerações apresentadas pelos dois autores (BESSY, 2000; REY, 2002) expressam de fato, uma contradição intrínseca à abordagem das competências como comportamento. A busca de objetividade leva a uma concepção de competências muito próxima daquela proposta pelo behaviorismo, teoria amplamente contestada, pois “reconhecer um comportamento significa não apenas enumerar as modificações corporais do outro, mas, sobretudo, compreendê-las como sendo coordenadas e organizadas em uma ação” (REY, 2002, p. 33). Isto exige que a noção de competência como comportamento incorpore a finalidade como um dos seus aspectos fundantes. Contrariamente à definição clássica, o comportamento passa a ser definido como “uma ação sobre o mundo e, como tal, é definido pela sua utilizada técnica ou social” (ibid., id., p. 34). Para Rey, é somente a partir dessa redefinição que se pode continuar a definir competência como comportamento: “ela é sempre descritível em termos de atos observados. Se esses atos se reagrupam numa ação útil, é a função prática que se torna doravante decisiva” (ibid., id., p. 34). Essa última aceção aproxima-se daquela apresentada anteriormente, associada aos autores vinculados ao cognitivismo.

Procurando fugir dessa contradição, Gilbert e Parlier (1992, apud AUBRET, 1993, p. 42, tradução nossa) definem competência como “conjunto de conhecimentos, capacidades de ação e comportamentos estruturados em função de um alvo e em um tipo de situação dada”.

Visando tornar operatória essa definição, os autores destacam que é conveniente explicitar os conteúdos da competência – análise detalhada das atividades constitutivas do emprego, para se distinguirem os diferentes tipos de saberes implicados na ação laborativa.

Para Gilbert e Parlier, a identificação das competências transferíveis, ou seja, aquelas que podem ser postas em ação em diferentes situações é fundamental para se hierarquizar as competências, demarcar as etapas do seu desenvolvimento tornando-as objeto de aprendizagem.

Como se pode observar, não há consenso entre os autores a respeito da problemática das competências. Em revisão da literatura, Castro et al. (1998) constatam haver a concordância entre os teóricos que tratam desse assunto em três pontos: a) a competência é um atributo individual inseparável das situações concretas das atividades – ou seja, somente pode-se identificar um indivíduo competente ou não em relação a uma situação dada; b) o conceito de competência se revela bastante complexo; é objeto de decomposições cada vez mais sofisticadas contrastando com o simplismo da clássica

trilogia saber, saber-fazer e saber-ser; c) a competência é apresentada como indissociavelmente individual e coletiva – ainda que individual só adquire sentido e se manifesta por meio dos coletivos de trabalho, condição aliás, associada às suas possibilidades de expressão e de progresso.

Para os autores, embora o “modelo das competências” seja apresentado como uma ruptura com a lógica tayloriana, podem ser identificadas com relação a esta última três grandes continuidades: a) ao se isentar de qualquer referência às relações de poder entre indivíduos ou grupos, a noção de competências reforça a concepção dominante nas gerências de recursos humanos, cujo suposto fundamental é a harmonia entre os diferentes componentes do social; b) também se reforçam antigas teses da ‘cultura de empresa’ prolongando antigas aspirações que visam à integração dos trabalhadores na empresa; essa integração é agora solicitada e reforçada sob um argumento incontestável – a tecnologia e suas exigências; c) enfim, ao se “fazer do trabalho o lugar em que as competências se constroem, se manifestam e podem ser identificadas, afirma-se a preeminência e a centralidade da empresa na sociedade. Retoma-se e aprofunda-se assim uma tendência já verificada desde o fim dos anos de 1970, de reabilitação da empresa, que se torna a principal fonte de fabricação de sentidos e de valores não só para os indivíduos, mas para toda sociedade” (CASTRO et al. , 1998, p. 82).

As abordagens anteriormente apresentadas procuraram identificar a natureza dos saberes ou conhecimentos presentes na atividade trabalho, as formas de sua aquisição e as possibilidades de transferência destes entre domínios distintos. As investigações acerca do saber, *savoir-faire* dos trabalhadores não são novas; como assinala Stroobants (1993), o que é novo é essa estranha compulsão para “formalizar o informal”, essa necessidade de dar visibilidade e validar, desde o exterior, essas qualidades incertas, implícitas no trabalho humano.

Se a abordagem cognitivista centra sua atenção na capacidade de mobilização dos saberes adquiridos – capacidade essa invisível, que se materializa em performances – a abordagem substancialista procura identificar os componentes que tornam possíveis as ações eficazes; nesse caso, oferece uma aplicabilidade para o conceito de competência que a abordagem cognitivista não oferece. Pode-se ensinar alguém a ser competente? Para ambas as abordagens, as competências são aprendidas, porém, para os cognitivistas isto só ocorre em situações concretas de atividade; para os autores da segunda abordagem, podem ser ensinadas mediante processos formalizados, desvinculados das situações concretas de trabalho. Do mesmo modo, no que se refere às

avaliações, para a primeira abordagem, a avaliação de competências só pode ocorrer em situações dadas, onde estas são requeridas; para a segunda abordagem, a avaliação das competências pode ser realizada em contextos separados daqueles de sua aquisição; admite-se mesmo a presença de instituições voltadas exclusivamente para esse fim.

As tentativas de definir o conceito de competências a partir de uma perspectiva mais operatória resultam, todavia em contradições que terminam por reafirmar o que pretensamente se quer negar: o estabelecimento de listas de competências seja para efeitos de formação ou de trabalho não rompe com a lógica de definição da qualificação do trabalhador a partir do posto de trabalho, e assim, a “centralidade do ator” fica encerrada no espectro possível das atribuições do posto. Trata-se da instrumentalização da concepção de competências para atender aos objetivos de flexibilidade e adaptabilidade requeridos pelas organizações atuais. Uma vez identificados os requerimentos das funções ocupacionais por um lado, torna-se fácil para a empresa identificar o acervo de competências de que dispõe no coletivo da mão-de-obra; esse processo é o dispositivo que torna possível a gestão flexível dos recursos humanos (gestão previsional de competências, salários e carreira).

Para finalizar essa análise das abordagens predominantes da noção de competências é importante destacar o que Rey chama de sua “dupla polaridade”: por um lado, a “exigência pedagógica de explicitar as competências que deverão ser adquiridas implica defini-las em termos estritamente objetivistas e alinhar-se, de fato com a concepção behaviorista de comportamento”, por outro lado, como a competência é sempre regulada por uma atividade humana, portanto dotada de sentido, “é preciso compreendê-la também, embora paradoxalmente, como um comportamento funcional” (REY, 2002, p. 36). Mais do que o comportamento que a manifesta, a competência passa a se definir pela sua função, que é também especificamente determinada.

Enfim, esforços tais como os empreendidos pelos autores acima referidos, nem sempre culminam em resultados satisfatórios; o que se observa é que, embora muito se critique a abordagem substancialista, esta é a abordagem predominante tanto na gestão dos recursos humanos como nos programas de formação profissional e reformas curriculares. Certamente, isso não ocorre sem problemas e o que se verifica são conceituações ambíguas que procuram conciliar a um só tempo as duas abordagens analisadas. Se as competências fazem referências a saberes do tipo pragmático que se furtam a racionalizações ou se referem a capacidades do tipo metacognitivo, fica posta tanto num como noutro caso, a relação entre potencialidades do sujeito e performance,

ou seja, comportamento manifesto. Depara-se aqui, então, com a velha questão que desafia a psicologia ao longo dos anos – as relações entre interno/externo, comportamento implícito/comportamento manifesto, tão ao gosto do dualismo cartesiano.

No que se refere ao debate sobre as qualificações no trabalho pode-se perguntar como Stroobants, o que há de novo, na medida em que se continua a inferir a qualificação do trabalhador a partir das mobilizações de saberes requeridos pelo posto ou função do trabalho. Continuando com a autora, pode-se assinalar que tarefas fundamentais no que diz respeito à compreensão das competências continuam sem resposta, pois se são muitos os estudos que discutem o conceito, seus usos e sua operacionalidade, poucos são os que se centram em investigar as formas de sua aquisição e processos de diferenciação. Quando o fazem tomam como referência as contribuições da psicologia, em especial aquelas que focam os mecanismos cognitivos que são, no entanto, inadequados para se compreender como esses conhecimentos se elaboram na ação: “de uma parte os saberes específicos parecem surgir do trabalho, de outra parte, a singularidade dos processos se perde nos universais cognitivos que naturalizam a condição de assalariado” (STROOBANTS, 1993, p. 102, tradução nossa).

2. A lógica das competências: novos dispositivos de gestão e controle da força de trabalho

Como exposto anteriormente, o conjunto de transformações que desde a década de 1980, atinge o mundo do trabalho colocou, segundo alguns autores, em xeque o conceito de qualificação ou o sistema de qualificação como pertinente à compreensão das novas relações que se instalavam no seio das empresas (ZARIFIAN, 1998; DELUIZ, 1996; GALLART e JACINTO, 1996).

Em 1988, Zarifian em artigo intitulado *L'émergence du modèle de la compétence* apresenta, a partir de uma pesquisa realizada entre os anos de 1985/1986 no setor moveleiro, um conjunto de indicadores que atestavam mudanças significativas nas formas de gestão da mão-de-obra; essas novas práticas foram identificadas pelo autor, como compondo um novo modelo, designado como “modelo ou lógica das competências” (Zarifian, 1999). Dentre os traços distintivos desse novo modelo, Zarifian destaca aqueles relacionados aos procedimentos de avaliação – o foco passa a

ser os comportamentos considerados “inteligentes” como criatividade e iniciativa ao invés das habilidades e destrezas manuais. A esse aspecto somavam-se as expectativas da empresa de sair de uma abordagem homogênea do coletivo de trabalho – considerava-se que as categorias de classificação dos assalariados não possibilitavam as diferenciações necessárias ao reconhecimento das competências específicas de cada um deles e, por fim, questionava-se a centralidade do posto do trabalho como referência para a classificação e gestão da mão-de-obra: esse tipo de formalização, segundo os empresários, era demasiadamente rígida para acompanhar com rapidez a relativa imprevisibilidade e mutações pelas quais passavam as organizações produtivas (ZARIFIAN, 1999, p. 14).

Este artigo emblemático de Zarifian inaugura então, uma nova perspectiva de análise e de representação das mudanças que vinham ocorrendo. As mutações que desafiavam a inteligência do trabalhador são apreendidas, pelo autor, a partir de três noções: o *evenement*, a comunicação e o serviço.

Por *evenement*, o autor se refere a tudo o que acontece de maneira “parcialmente imprevista, surpreendente, vindo perturbar o desenrolar do sistema de produção, ultrapassando a capacidade das máquinas de assegurar sua auto-regulação” (ibid., id., p. 37). São as panes, as matérias que faltam, as mudanças imprevistas, enfim, tudo o que numa fábrica pode alterar o programa da fabricação. Para Zarifian, é “em torno desses acontecimentos que se situam as intervenções humanas mais complexas e as mais essenciais [...] o indivíduo deve fazer face ao acontecimento, resolver os problemas que ali são revelados ou engendrados” (ibid., id.).

Essa capacidade para gerir os imprevistos implica também novas pautas de comunicação no seio da produção; para o autor, “trabalhar é, ao menos parcialmente, comunicar” (ibid., id., p. 41). Tal afirmação advém da constatação de que a “qualidade das interações é doravante, central para melhorar a performance das organizações” (ibid., id., p.42). A comunicação é absolutamente necessária devido à interdependência e à complementaridade das ações; gerir as interações implica modificar a ação do outro, posto que se trata de atuar em torno de problemas e buscar soluções que remetem a novas ações. Para que isso ocorra é preciso que se construam bases de compreensão mútuas, em torno das quais acordos possam ser realizados. A comunicação ocupa lugar importante nas análises de Zarifian, atuando como dispositivo regulador dos conflitos, espaço da argumentação e do confronto, de construção de solidariedade e de pertença.

Complementando as duas dimensões anteriores, Zarifian refere-se à noção de serviço (não serviços no sentido de setor terciário). Para o autor, “trabalhar é engendrar um serviço, quer dizer, uma modificação no estado ou nas condições de atividade de um outro ser humano ou de uma instituição, a quem se chamar de destinatário do serviço”(ZARIFIAN, 1999,, p.45). Zarifian retoma os conceitos de cliente ou usuário no interior da produção e com isso, recoloca, sob novas bases, as relações que se desenrolam no coletivo de trabalho: não se trata mais de pensar esta relação em termos mercadológicos, mas como uma relação orientada por uma finalidade que reúne os trabalhadores e que dá sentido e pertinência a sua ação.

As contribuições de Zarifian, objeto de críticas por outros teóricos (DURAND, 2000), têm o mérito de recolocar, sob outras bases, a clássica discussão da sociologia do trabalho – qualifica-se o indivíduo ou o posto de trabalho? Trata-se de compreender como, sob as novas bases técnicas da produção, essa relação ocorre e, além disso, quais são, se efetivamente existirem, as rupturas com o passado.

Vários autores vêm demonstrando que o “modelo das competências” tem se constituído em um importante dispositivo para se resolver o problema gerado pelos sistemas de regulação coletiva sobre o qual se fundou o sistema da qualificação. Segundo Oiry e d’Iribarne,

a passagem à noção de competência corresponde ao abandono da negociação da qualificação – forma mais elaborada e formalizada da regulação social da qualificação – em favor da ‘discussão’ das competências em um face-a-face entre os assalariados e os empregadores, quer dizer, a forma mais simplificada, mais informal, quase evanescente da regulação social da qualificação (OIRY e d’IRIBARNE, 2001, p. 50, tradução nossa).

De acordo com Dugué (1999), a partir dos anos de 1970, o sistema de qualificação passa a ser fortemente atacado sob o argumento de que não comporta, em suas formas hierarquizadas e rígidas, a flexibilidade necessária requerida pelas organizações flexíveis. Nascido no pós-guerra, num momento em que o Estado desempenha forte papel de regulação social, o sistema de qualificação apóia-se em dois sistemas: as convenções coletivas entre empregadores e empregados, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Ainda de acordo com a autora, esse sistema é um importante dispositivo na regulação das relações salariais, assegurando aos trabalhadores, nos acordos entre sindicatos patronais e de assalariados o pagamento

equivalente aos saberes e capacidades que estes últimos detêm e que são atestados por seus diplomas. A crise de empregos e o abandono das ambições planificadoras pelo Estado contribuíram, segundo Dugué, para a deterioração do sistema de qualificação, que passa a ser considerado não mais pertinente em períodos de subemprego e prolongação de estudos.

Como já mostramos, o deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competências não é apenas uma questão semântica. As críticas ao sistema de qualificação fundam-se ainda nos argumentos de sua incompatibilidade com as novas formas de organizar o trabalho – não mais centradas nos postos, mas em funções ou em “família de funções” tornando inviáveis as antigas codificações que os vinculavam à diplomas e salários; conforme Dugué, “a reelaboração permanente dos empregos interdita sua codificação tornando necessário desconectar-se as mudanças ou trocas salariais de toda ancoragem sobre os postos ou saberes pré-estabelecidos” (DUGUÉ, 1999, p. 11, tradução nossa).

Nesse sentido, pode-se destacar que a emergência da noção de competências, no plano da gestão dos recursos humanos, atende aos requisitos da flexibilidade e da adaptabilidade que regem as chamadas organizações flexíveis, fornecendo aos gestores novas ferramentas que tornem possível práticas também mais flexíveis, por exemplo, de carreira e salários. Como afirma Parlier,

a competência não existe nela mesma, é uma construção da realidade, é um sistema de interpretação que permite melhor compreender essa realidade e melhor agir sobre ela. O que significa que as competências próprias a tal ou tal atividade não se descobrem e nem estão disponíveis de uma vez por todas, mas elas se modelam de acordo com o objetivo que se persegue” (PARLIER, 1994, p. 92, tradução nossa).

Ou seja, a competência não existe como uma potencialidade, como algo prévio à própria ação, mas ao contrário, se realiza na medida em que “se modela” a um objetivo de gestão.

Discutindo a adoção de competências pelas gestões de recursos humanos, Reynaud (2001) apresenta algumas questões importantes, na seqüência, apresentadas:

- a) as discussões em torno do conceito de competências – definidas como saberes, savoir-faire, comportamentos e atitudes, recoloca em discussão uma antiga reivindicação dos movimentos operários no que diz respeito ao reconhecimento dos conhecimentos e capacidades construídas pela/na experiência que não são

sancionadas pelos diplomas ou pelas grades de classificação. Ora, se a gestão pelas competências permite assimilar essa reivindicação, coloca-se outra não menos importante: a quem cabe avaliar a presença desses saberes? Coloca-se, segundo autor, em primeiro plano a avaliação realizada pela empresa – ou seja, é a empresa que julga a competência;

- b) a noção de competência traz embutida uma idéia suplementar àquela da qualificação: a da responsabilidade do assalariado com relação ao resultado: “a qualificação obriga o interessado a atuar conforme as regras do metier, dos hábitos e dos princípios. A competência, diz o contrário, que o assalariado tem uma obrigação para com o resultado e não só com o meio” (REYNAUD, 2001, p. 10, tradução nossa).
- c) a responsabilidade, como vimos antes, subverte a lógica tayloriana de obediência à regra. Logo, a autonomia suposta pela lógica de competências vincula-se à necessidade da responsabilidade, da capacidade de reagir, de responder, de inovar, que são contrárias ao taylorismo.
- d) Os discursos gerenciais remetem constantemente a um novo campo de diálogo social na medida em que relacionam a empregabilidade dos assalariados à performance da empresa. Para Reynaud, está posta, por essa vinculação, uma “nova definição de assalariado e de troca salarial [...] o trabalhador assalariado apresenta uma performance e aceita ser julgado por esta. Mais exatamente, ele contribui para a performance da empresa. Da outra parte, ele recebe a empregabilidade” (ibid., id., p. 12, tradução nossa). Ainda segundo o autor, este tipo de troca foge aos padrões tradicionais e, subjacente às afirmações otimistas que postulam uma mutualidade nas trocas, alguns problemas se colocam, por exemplo, aquele relacionado com as variações no emprego e a responsabilidade pelo desemprego, formação, reconversão profissional etc. Dito de outro modo, a reciprocidade sugerida implica também a partilha entre empregadores e empregados das flutuações e crise da empresa.

Considerando as questões acima apresentadas, pode-se concluir que a “lógica das competências” implica uma ruptura com a lógica da qualificação? Essa ruptura diz respeito apenas aos aspectos da gestão ou, para além desse aspecto, se está, de fato, diante de mutações significativas que afetam a materialidade do trabalho, o que torna as categorias conceituais clássicas insuficientes para sua apreensão? Tomando-se como referência a literatura predominante, especialmente aquelas de cunho gerencial,

observar-se-á a afirmação da ruptura entre a lógica da classificação e das competências. Todavia, não há consenso entre os estudiosos com relação a este aspecto.

Oiry e d'Iribarne (2001) postulam que o conceito de competências corresponde a uma clarificação semântica e, de nenhuma forma revolucionária, do conceito de qualificação. Examinando os clássicos debates da sociologia francesa que na década de 1950 opunham Friedmann e Naville na questão da qualificação,⁵⁵ e mais tarde os estudiosos que tratarão a qualificação como “relação social”, os autores afirmam que a noção de competências situa-se na continuidade destes debates. Recusando toda referência a compromisso social, o conceito de competências centra-se sobre as qualificações do indivíduo, filiando-se nesse sentido a tradição iniciada por Naville. Ora, se há de fato, uma continuidade nesses debates, indagam-se os autores, por que os partidários “da lógica das competências” reafirmam, ao contrário, a idéia de ruptura? Para Oiry e d'Iribarne, a afirmação da idéia de ruptura atende a fins ideológicos:

a noção de competência foi instrumentalizada, quer dizer, utilizada, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir um objetivo. Segundo essa hipótese, os dirigentes de empresas e os consultores que afirmam que a noção de competências é a antítese da qualificação, tentam na realidade, justificar o abandono da relação salarial atual em proveito de uma nova relação salarial melhor adaptada às exigências do mercado. (2001, p. 56, tradução nossa).

Retomando as análises que realizamos na parte inicial deste capítulo, podemos inferir que o conceito de “competência” ou “competências” tem sido utilizado tanto para nomear os saberes mobilizados ou requeridos pelo trabalho como para se referir às formas de gestão da coletivo de empregados; nesse último caso, fala-se em competências como instrumento de gestão e como dispositivo regulador das relações entre formação, trabalho e salários. Este último aspecto tem se difundido mais nos meios gerenciais, enquanto que no campo da educação e da formação, predomina a difusão de competências como dispositivo regulador dos currículos, diplomas e certificações estando, portanto mais relacionado com os aspectos vinculados aos saberes e conhecimentos. Vale aqui ressaltar, que ambos os registros regem-se pela mesma lógica, ainda que singularizados devido as apropriações e instrumentalizações diferenciadas que se fazem do conceito de competências.

55 A qualificação é um atributo do trabalhador ou do posto de trabalho? Friedman, apresenta uma concepção substancialista, identificando a qualificação como uma propriedade dos postos de trabalho; já Naville defende uma concepção relativista – a qualificação é do sujeito, não como valor individualizado, mas como relação social complexa, estando vinculada a julgamentos de valores que classificam os indivíduos uns em relação aos outros (Stroobants, 1993; Ramos, 2001).

Como nos alerta Dugué (1999), a dominação atual da lógica das competências não é somente

uma resposta técnica às evoluções dos sistemas de trabalho. O modelo de competência modifica profundamente também as formas de regulação do trabalho e do mercado da formação: ela participa do dismantelamento das instituições e das regras que sustentam a organização do trabalho no funcionamento do Estado Social” (DUGÉ, 1999, p. 11, tradução nossa).

A autora ressalta que a lógica das competências, tanto nas empresas como na sociedade, rompe com as solidariedades coletivas, enfraquecendo as representações sindicais na medida em que as transações passam a ser individualizadas, reforçando a ênfase ao local e ao contingente, como dimensões constituintes das novas práticas de gerenciamento dos recursos humanos.

2.1. A formação por competências – a re-engenharia dos recursos humanos

Durante os anos 1960, na França, desenvolveu-se a noção de “engenharia de formação”,⁵⁶ tendo contribuído para esse movimento três fatores: as necessidades de qualificação de mão-de-obra das ex-colônias recém independentes; a presença de engenheiros no campo da formação e a legislação sobre a formação continuada. Largamente inspirada nos métodos de planificação, execução e avaliação da engenharia industrial, as novas “ferramentas” utilizadas atendiam às “necessidades de rigor e de operacionalidade”, suplantando as abordagens da psicossociologia bastante difundidas na época (Le BORTEF, 1999). Seguindo os propósitos de associar operacionalidade, eficácia e resultados, a engenharia da formação produziu muitos métodos e vocabulários que durante muitos anos mediatizaram as práticas de formação profissional.

A partir dos anos 1990, a engenharia das competências passou a ocupar o lugar da engenharia da formação; tal movimento significou, segundo Le Boterf, uma “mudança profunda” nas formas de se pensar a “engenharia da formação”. Um dos aspectos importantes destacados pelo autor, diz respeito à mudança nos objetivos da formação profissional: os resultados são desenhados em termos das competências a serem atingidas e não mais em termos dos produtos a serem obtidos. Influenciadas pelas

⁵⁶ Segundo Le Bortef, a engenharia de formação podia ser definida como o “conjunto coordenado de atividades de concepção de um dispositivo de formação (dispositivo de formação, centro de formação, plano de formação, centro de recursos educativos) com vistas a otimizar o investimento que lhe constitui e de assegurar as condições de sua viabilidade” (1999, p. 338).

concepções da engenharia da formação, privilegiou-se uma concepção operatória de competências, formalizando-se procedimentos que logo se difundiram tanto no campo da educação como da formação profissional, como foi o caso dos objetivos e dos referenciais de competências.

A difusão do conceito de competências nesses dois campos ocorre já nos fins dos anos 1970, estando relacionada às áreas da educação e da psicologia norte americana.⁵⁷ Nos anos de 1980, tornou-se a referência na formalização dos programas de formação profissional na Inglaterra, influenciando posteriormente as reformas do sistema oficial de ensino. Também na França, a formação por competências entra pela “via” da formação profissional estendendo-se, nos anos de 1990, para o ensino em geral. Esse movimento de reforma também foi observado em outros países da Europa, tais como Espanha, Portugal, Alemanha, Holanda e Dinamarca, que com graus variados de assimilação tenderam também a reestruturar seus sistemas educativos tendo como referência o conceito de competências (CAMPOS, 1999).

Stroobants, analisando as reformas educacionais de vários países, assinala que apesar das particularidades nacionais, podem ser identificadas as seguintes convergências: a) redefinição das orientações escolares, não pelos saberes disciplinares, mas por objetivos gerais visando competências adaptáveis, transversais e transferíveis; b) adoção de critérios de avaliação precisos; c) insistência sobre uma aprendizagem ativa e autônoma com auto-avaliação e avaliação formativa. Ainda segundo a autora, se os resultados esperados do ensino são precisos (formalizadas comumente em termos de referenciais ou objetivos de formação), os meios para atingi-los são incertos: “sendo operacionais somente os critérios de performance, a formação corre o risco de se reduzir a uma animação metodológica, vazia de todo conteúdo” (STROOBANTS, 1998, p. 15, tradução nossa).

A advertência de Stroobants remete ao resgate de duas questões centrais: as dificuldades com a definição do conceito de competências e as condições de sua operacionalidade. Como já discutimos anteriormente, competência definida seja como “capacidade de mobilizar saberes, conhecimentos, comportamentos e atitudes”, ou competências definidas como “*savoir-faire*”, “conhecimento na ação” implicam, em

57 O modelo das competências ou a pedagogia das competências foi utilizado nos EUA na década de 70, em programas de formação de professores. O enfoque respondia a necessidade de se ter condutas observáveis, passíveis de mensuração; todavia, observou-se que a mensuração de fatores independentes do desempenho mostrou-se inadequada, uma vez que o êxito no desempenho de tarefas individuais não equivalia ao perfil do bom professor.

ambas as definições, uma visibilidade obtida somente pela performance. Na primeira definição, por se tratar de um metaconhecimento ou de conhecimentos procedurais,⁵⁸ na segunda definição, por se tratar de saberes tácitos que, por sua própria natureza, furtam-se às formalizações requeridas aos processos de transmissão próprios das práticas escolarizadas.

Para fugir dessas contradições, as formações têm sido organizadas com base em repertórios de competências, formalizados a partir de comportamentos ou saberes esperados – “saber + um verbo de ação”, o que possibilita a verificação, por meio de processos avaliativos, da performance. O estabelecimento desses perfis ou referenciais de competências pretende colocar o campo da formação em relação direta com o do emprego, deslocando o foco da formação dos “saberes mobilizados” para as “competências requeridas”.

É com base nessa concepção que são definidos referenciais ou objetivos de competências que, sob a forma de normas orientam programas ou cursos de formação profissional, processos de escolarização, processos de avaliação e certificação. O sistema que melhor expressa essa abordagem é o sistema inglês, baseado nas chamadas NVQs. Dentro do sistema NVQ as competências são adquiridas ao longo do processo de formação; são de tipo modular, observando-se trajetórias não lineares típicas da escolarização tradicional; podem ser adquiridas em uma ou mais empresas, em uma ou mais instituições de formação.

Esta concepção de competência, que objetiva também superar uma “distância” entre os sistemas de formação educacional e profissional e o mercado de trabalho encontra limites que tendem a subverter os objetivos a que se destinam. A necessidade de manter atualizadas as normatizações específicas e pertinentes aos diversos domínios de atividade e de empregos torna inoperante o sistema, dado o grande volume de controles e normas que implica. Devido a isso, tende-se atualmente, a introduzir as chamadas “competências chaves” ou “competências transversais” que se referem basicamente a atitudes gerais (atitude para comunicar, capacidade de liderança, etc). A ênfase nas competências transversais pretende desenvolver, de forma mais efetiva, os aspectos relacionados à transferibilidade – seja de competências ou de trabalhadores de um emprego para outro. A aquisição de competências muito especializadas reduz, em

58 A partir do modelo de tratamento da informação, desenvolvido a partir das ciências cognitivas, faz-se uma distinção entre três formas de saber: saber declarativo (saber que), saber procedural (saber como) e o saber condicional ou contextual (saber quando e onde) (ALTET, 2001, p. 28).

última instância, a adaptabilidade dos coletivos de trabalho às novas demandas das produções flexíveis.

De acordo com BESSY (2000, p. 24, tradução nossa), essa concepção analítica das competências “repousa sobre uma codificação do agir humano própria da psicologia cognitiva, cuja linguagem e métodos instrumentalizam a definição dos referenciais. Ela se opõe a uma concepção sintética de competências que ressalta a dimensão tácita dos saberes que podem, no entanto ser partilhados no seio das comunidades profissionais”.

A noção de competências, que nos contextos das práticas de formação e de educação privilegia os enfoques cognitivos do trabalho, se ancora numa idéia central: a transferibilidade de competências. Essa é uma idéia chave na medida em que a mobilidade e flexibilidade dos indivíduos, seja para diferentes tarefas, diferentes postos de trabalho ou mesmo entre empresas, baseia-se no suposto de que competências aprendidas em um domínio possam ser transferidas para outro, desde que haja entre estes, condições similares.

A noção de transferibilidade de competências, desenvolvida no campo teórico do behaviorismo, foi utilizada primeiramente para se referir às interferências ou ao mecanismo que permite a um sujeito utilizar, em um novo contexto, conhecimentos adquiridos anteriormente (MENDELSON, 1996). Essa noção passou a ser utilizada posteriormente, pelos teóricos das ciências cognitivas, tornando-se um elemento importante também no campo educacional, notadamente pela difusão das teorias da educabilidade cognitiva. De todo modo, expressa-se, por essa noção, uma preocupação antiga que permeia os debates sobre a utilidade da educação escolar e as práticas de formação, em geral: os conhecimentos adquiridos, ensinados, em um momento dado, serão passíveis de utilização em situações posteriores? O suposto aqui é a possibilidade de se “transpor”, se “transferir” aquisições realizadas no domínio escolar para espaços e contextos extra-escolares. Voltaremos a essa discussão no tópico em que tratamos do modelo das competências na formação dos professores.

Como já assinalado, um dos pilares centrais subjacentes a esse modelo de formação, é a idéia de que as competências possam ser transferidas entre domínios de ação concernentes aos empregos ou funções. No entanto, essa idéia de transferibilidade esbarra em uma contradição básica: na medida em que as competências passam a ser decompostas em unidades cada vez menores, facilitando a organização da formação ou do gerenciamento de recursos humanos, tendem a se tornar, também, cada vez mais específicas; ora, tal especificidade é um fator que limita o “caráter transgressor”

(MACHADO, 2002; REY, 2002) das competências, condição necessária para que a transferibilidade se realize.

Para enfrentar essa contradição, Rey (2002) apresenta a idéia de competências transversais. As competências transversais não são específicas ou definidas em termos de comportamentos que se realizam em contextos situados; mas, contrariamente, teriam como elemento fundante a propriedade de reterem em si, aspectos comuns a diferentes domínios. Rey considera a transversalidade como resultante daquilo que é “excesso” em cada disciplina, daquilo que pode servir para além dos muros escolares: “poderíamos procurar se existe alguma coisa em comum entre as competências desenvolvidas pelas diferentes disciplinas escolares e adotar como hipótese provisória que esse ‘algo em comum’ constituiria uma primeira forma de competência transversal” (ibid., id., p. 66). Esse suposto do autor leva-o a apresentar a idéia de que existem competências que “transgridem os próprios limites das disciplinas e que de certa maneira, os questionam” (ibid., id., p. 58).⁵⁹

Esse caráter de transferibilidade que constitui as competências é que define sua capacidade de ser transferível. Para Rey, são as competências transversais que devem ser objeto de valorização e não mais as competências específicas, pois “as reconversões necessárias e o enorme crescimento do desemprego impõem a necessidade de se valorizar em cada indivíduo não mais a competência técnica ligada a uma profissão específica, mas sua capacidade de adaptação, ou seja, uma competência transversal” (ibid., id., p. 53). Ainda para o autor, “não se trata mais de adaptar o indivíduo a um posto de trabalho estritamente definido, mas de provê-lo de competências gerais, susceptíveis de serem mobilizadas em situações profissionais, que variam e que são imprevisíveis no momento da formação” (REY, 2001, p. 53).

O conceito de transferibilidade, embora largamente usado, é uma verdadeira “caixa preta”. Segundo Lahire (1998), a generalização abusiva que se faz da noção de transferibilidade, oculta as dificuldades postas entre se constatar o que é potencialmente transferível e aquilo que de fato, empiricamente pode ser constatado como transferido: “que um esquema ou uma disposição sejam passíveis de serem ativadas em contextos diferentes – mas análogos – daqueles em que foram adquiridos, constituídos, não é

59 A idéia de que as competências têm uma natureza transgressora filia-se a tradição cognitivista, posto que a compreensão de competências como metacognição ou metacognição supõe que estas, embora orientadas à uma ação, não são, entretanto, específicas. Seu caráter transgressor reside na impossibilidade de ser formal; ao contrário, a transversalidade supõe a possibilidade de composição e recomposição de esquemas de ação, fonte da criação e da recriação da atividade humana.

cientificamente contestável. O que é contestável é a idéia segundo a qual, esses esquemas ou essas disposições seriam todos e em todas as ocasiões transferíveis e generalizáveis” (ibid., id., p. 94, tradução nossa).

Ora, se considerarmos que os conceitos de competência e de transferibilidade são tributários às ciências cognitivas podemos inferir que, a formação por competências busca, em última instância, a eficácia na adaptabilidade dos comportamentos a contextos societários cada vez mais instáveis e, especialmente, aos contextos de trabalho marcados pela exclusão de grandes parcelas de trabalhadores. Universalizando e naturalizando aspectos pertencentes à natureza social do indivíduo, a lógica das competências, incluindo os ‘modelos de formação’ que lhes são associados, termina por impor novas representações acerca do sujeito do trabalho e da formação profissional. A idéia da polivalência, por exemplo, que repousa sobre um conjunto de tarefas associadas, remete a um ‘modelo de formação’ análogo – um tronco de formação comum que precede e governa a adaptabilidade a uma coleção de especialidades. Ganha espaço o *slogan* do “aprender a aprender” que subordina os conteúdos de conhecimentos à aquisição de um método que os torne transferíveis e, como assinala Stroobants, as demandas dos empregadores, sejam as de adaptabilidade, flexibilidade ou capacidade da mão-de-obra em resolver problemas, já estão inscrita nos programas de formação (1993, p. 340).

2.2. A certificação de competências: novos mecanismos de legitimação da exclusão social ou “segunda chance”?

Os debates sobre o reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos trabalhadores no curso de suas experiências no trabalho ou em outros âmbitos de sua vida, que não os espaços escolarizados, encontra suas raízes nos movimentos sociais e sindicais; segundo Berger (1987), a emergência do tema do reconhecimento das aquisições encontra-se vinculada aos debates sobre a justiça social e eficácia pragmática da formação profissional. As novas formas de organização do trabalho e a busca de extração da maior rentabilidade possível das “virtualidades do indivíduo no trabalho” revalorizarão os antigos debates sobre o reconhecimento das competências, que serão doravante objeto de duplo acordo: de um lado, os poderes públicos e empresários que se preocupam com uma gestão mais rigorosa dos recursos humanos e, de outro, os movimentos sindicais e outras organizações sociais, que colocam a necessidade de um

reconhecimento mais equitativo das competências na sociedade. Ainda de acordo com Berger,

o reconhecimento das aquisições é vivido e analisado como um princípio de justiça social e objeto de reivindicação social. É normal que os indivíduos que não puderam se beneficiar, ao curso de sua formação inicial, dos modos formais de reconhecimento – certificação e diplomas – possam ver reconhecidas suas competências atuais, originadas em sua experiência profissional ou dos processos de formação permanente (BERGER, 1987, p. 31, tradução nossa).

Sob o ponto de vista dos ‘usuários’ – empresários e mesmo universidades ou centros de formação, trata-se de “observar e escolher, em toda a história do indivíduo, os elementos que poderão ser utilizados seja, em termos de pré-requisitos para uma formação, seja em termos de competências, *savoir-faire*, experiências que poderão ser utilmente exploradas na empresa” (ibid., id., tradução nossa).

Tomando as contribuições de Berger e seguindo ainda como o autor, podemos inferir que no termo ‘reconhecimento de competências’ estão imiscuídas duas perspectivas radicalmente distintas: “exigência de justiça de um lado, e uma preocupação de rentabilidade de outro” (ibid., id., p. 32, tradução nossa).

Analisando também essa temática, sob o ponto de vista da educação, Leclerc (1986) considera que o reconhecimento das aquisições retém em si, um compromisso entre duas exigências contrárias, típicas das sociedades contemporâneas: por um lado, a constituição de espaços e tempos variados de formação, decorrentes das lutas pela democratização da educação, levou a perda do monopólio exclusivo da escola, por outro, observa-se uma tendência crescente a se manter e mesmo reforçar a importância dos diplomas.

A certificação de competências é parte da tríade composta por duas outras dimensões igualmente importantes: a normatização das competências – estabelecimento de normas ou de referenciais, base para validação das competências – e a avaliação, processo a partir do qual as competências ganham visibilidade e que possibilita, observando-se critérios objetivos, determinar se o indivíduo é ou não competente em um determinado domínio de conhecimento ou de prática profissional.

Dentre os sistemas de certificação destaca-se o sistema inglês das NVQs. Arquitetado inicialmente para se constituir em um sistema baseado na equidade social, voltado, portanto, para dar uma “segunda chance” àqueles que por algum motivo não obtiveram certificados ou diplomas em processos formais de escolarização ou de formação, o sistema inglês corre o risco de ver seus objetivos iniciais não cumpridos.

Bessy (2000), analisando a concepção de competência que subjaz as NVQs, coloca em dúvida as possibilidades de realização de seus objetivos. O autor distingue duas concepções de competências: uma apoiada nos saberes profissionais práticos e contextualizados, remete à noção de aquisições profissionais” é mais orientada às experiências das pessoas; aproxima-se, nesse sentido, das antigas reivindicações, podendo constituir-se em um mecanismo de equalização social. Outra, relacionada à idéia de potencialidade e de transferibilidade entre diferentes contextos, aproxima-se mais dos saberes escolarizados, das aprendizagens formais ocorridas nos espaços da escola. É essa última que predomina nas NVQ. Prevalecendo esta última concepção, vigora em consequência, um sistema de avaliação separado do contexto profissional ou das situações nas quais as competências foram produzidas. O resultado é um sistema que requer uma forte codificação dos referenciais de competências, crescendo a ênfase às atitudes gerais mais relacionadas aos processos de escolarização.

Retomando o que anteriormente já se assinalou, a normatização e codificação das competências, procedimento necessário tanto aos processos de formação como de avaliação e certificação, paradoxalmente geram um efeito contrário: quanto maior a normatização ou especificação das competências menor é a possibilidade de sua transferibilidade, pois mais vinculadas a domínios cognitivos particulares estas se tornam. Então, para se obter um nível maior de transferibilidade entre domínios e, portanto de adaptabilidade, recorre-se ao desenvolvimento de competências mais genéricas, ditas transversais. É para esse movimento que Bessy chama a atenção: a formalização e a normatização implicam o afastamento dos contextos e das situações em que as competências foram produzidas, ou seja, dos saberes práticos oriundos da experiência profissional. O perigo que se corre é, novamente, se dar maior preponderância aos saberes, atitudes e comportamentos cujos componentes principais resultam de processos de escolarização: “o risco é então, de se descartar da formação aqueles que são considerados portadores dos mais fracos potenciais” (BESSY, 2000, p. 27, tradução nossa).

A validação e certificação de competências visam também promover atualizações permanentes das aquisições realizadas pelos indivíduos. O suposto é que as interações sociais, as experiências profissionais e as situações de formação, às quais os sujeitos estão submetidos, propiciem a aquisição de novas competências, que podem ser validadas. Essa é a idéia do “portfólio de competências” e do “balanço das competências”.

A certificação de competências integra então três dimensões básicas: a) normatização ou construção dos referenciais de competências, incluindo aí os itens que os compõem (repertórios comumente definidos em termos de ‘ser capaz de’), b) a autorização formal, por parte do Estado, para instituições especificamente voltadas para a avaliação de pessoas que desejam obter um certificado, podendo eventualmente, também certificar; c) a certificação propriamente dita, baseada no cumprimento dos requisitos que comprovam a aquisição de uma dada competência (MERTENS, 1996). Vale aqui lembrar que os sistemas de certificação de competências repousam em pactos estabelecidos entre três ‘atores sociais’: Estado, trabalhadores e empresários, constituindo-se também em um importante dispositivo regulador do mercado de trabalho e da formação, tanto porque põe em relação, de forma flexibilizada, os sistemas tradicionais, as competências individuais e os pré-requisitos dos postos de trabalho, como porque cria possibilidades para a emergência de novas instituições sociais, voltadas especificamente tanto para a formação, como para avaliação e/ou certificação.

Observado o cenário brasileiro, constatar-se-á que as experiências com certificação de competências são ainda incipientes. Impulsionadas pela OIT, o Brasil e outros países da América Latina e Central têm mobilizado esforços para implementar sistemas nacionais de normatização e validação de competências.⁶⁰ As orientações seguem de perto as que conformam o modelo inglês, estando motivadas pelas necessidades de adaptação dos perfis ocupacionais às novas formas de organização do trabalho e do emprego. As possibilidades institucionais para que a normatização e a certificação sejam implementadas na educação básica e no ensino técnico e profissional, estão garantidas pela legislação em vigor, em especial por aquela que sanciona diretrizes nacionais para o ensino e para a avaliação.⁶¹ Esse aspecto será tratado na parte concernente à discussão sobre a reprodução do conceito de competências para o campo educativo.

60 De acordo com Machado (2002), o Ministério do Trabalho e do Emprego, em 1996, constituiu uma Comissão cuja tarefa é promover uma revisão na CBO (Classificação Brasileira das Ocupações). Os objetivos desse projeto são: “a) pesquisar as competências demandadas mediante a aplicação de procedimentos institucionalizados de descrição, validação e normalização dos perfis, papéis, funções e responsabilidades profissionais; b) construir normas de competências, e c) elaborar uma nova “Classificação Brasileira de Ocupações”, documento que tem por objetivo normalizar o reconhecimento, a identificação, a nomeação e a codificação das competências, dos certificados e dos diplomas com relação às profissões e ocupações e, na sequência, guiar as políticas educacionais e de formação profissional” (2002, p.13).

61 LDB (artigo 41), pelo Decreto-Lei 2208/97, pelo Parecer CEB 17/97 e por último, pelo Parecer 16/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico.

Para finalizar, é mister salientar que a certificação de competências, assim como todo o processo que constitui a chamada ‘lógica das competências’ está eivado de contradições: por um lado, o reconhecimento e a certificação dos saberes adquiridos no contexto do trabalho ou das formações profissionais são justos, constituindo-se em antiga reivindicação dos movimentos sindicais; por outro lado, a determinação do que deve ser reconhecido, valorizado em termos de carreira e salários cabe ainda, de forma unilateral, às empresas. Assim, sob a lógica do capital, é a rentabilidade que orienta não só o aproveitamento das ‘virtudes do trabalhador’ mas também que define quais competências são necessárias e que precisam ser desenvolvidas no coletivo de trabalhadores. Retomando aspectos já ressaltados, esse interjogo ocorre de forma cada vez mais individualizada, mediante os processos de avaliação de competências patrocinados pelas empresas, nos espaços do face-a-face com o trabalhador. Deslegitimadas as representações coletivas, a tendência é a ampliação dos dispositivos que valorizam os percursos individualizados seja em termos de formação, como também em termos de salários e carreira.

3. A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS: a institucionalização “a brasileira”

Nesse tópico tratamos de examinar como o conceito de competências e a lógica que lhe é associada estão sendo institucionalizados no Brasil. Para se compreender esse processo é preciso remontar a década de 1990, período em que foram promovidas mudanças que redefiniram a participação do Brasil na economia mundial. De acordo com Shiroma et al. (2002), a abertura da economia brasileira aos produtos estrangeiros, iniciada no governo Collor, ocorreu num momento em que a indústria nacional recém iniciava seu processo de reestruturação. Constatou-se desde cedo, que os produtos brasileiros não conseguiriam concorrer com os produtos vindos de outros países, cujas elevadas taxas de desenvolvimento tecnológico e estratégias competitivas encontravam-se em patamares significativamente mais elevados do que os nacionais.

Na busca de diferenciais que colocassem a indústria nacional em posições mais favoráveis no mercado internacional atribuiu-se à educação um papel central – vinculava-se de forma estreita, os baixos indicadores de qualificação profissional com a baixa competitividade da indústria nacional. De forma direta e mecânica, passou-se

associar competitividade industrial com a educação.⁶² Segundo Shiroma et al., “alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores [...] Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista – atribuía-se à educação o condão de sustentação da competitividade dos anos de 1990” (2002, p. 55).

A propagação dessas idéias gerou uma profusão de documentos produzidos por organismos multilaterais, pelo governo e empresários, estabelecendo-se desde aí, importantes referências que orientariam as reformas educacionais durante o governo FHC. A implementação de programas voltados à competitividade da indústria nacional, ainda no governo Collor de Mello, repercutiram no campo educacional. Destes, dois podem ser destacados, o “Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria – PACTI, e o “Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade” – PBQP. Em 1995, sob a coordenação do Ministério do Trabalho, esses Programas promoveram a elaboração do Documento “Questões Críticas da Educação Brasileira – consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade”. Conforme o documento, sua

finalidade é buscar alternativas, prioridades e estratégias para o avanço do que é necessário fazer para alcançar [esta] relação harmoniosa dos resultados da ação educativa com as atuais necessidades da realidade brasileira. O que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, na consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão-produtivo (MTE/PACTI/PBQP, 1995, p. 3).

O documento acima referido estrutura-se a partir de um diagnóstico da situação educacional, apresentando também uma agenda mínima que aponta as mudanças consideradas necessárias à adequação do sistema educacional ao sistema produtivo. Dentre as recomendações para a melhoria da educação básica, ressalta-se a necessidade de

revisão dos conteúdos curriculares do ensino do 1º e 2º graus, com vistas, no 1º grau, ao atendimento da aquisição das competências básicas – raciocínio, linguagem, capacidade de abstração etc – fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna; no 2º grau, além da continuidade desses objetivos, acrescenta-se o da oferta de uma sólida base de conhecimentos técnico-científicos (ciências exatas, humanas e biológicas), que servirá tanto a posterior

62 Exemplo emblemático disso é o documento “Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial – uma proposta para a ação do governo”, elaborado pelo Instituto Herbet Levy da Gazeta Mercantil com o apoio da Fundação Bradesco.

aquisição de habilitação específica de nível médio, quanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior” (MET/PACTI/PBQP, 1995, p. 33).

Vale registrar que as proposições apresentadas pelo Documento, de forma significativa, incidem não apenas nos aspectos relacionados à organização e gestão do sistema educacional, mas se referem também aos aspectos relacionados à formação educacional propriamente dita – ou seja, aos conteúdos de ensino, metodologia e avaliação. Conforme o Documento, “busca-se superar a discussão sobre a qualidade da educação, do ponto de vista restrito da melhoria da gestão do sistema educacional e de seus instrumentos específicos, para alcançar consensos mais estruturais sobre a busca de um sistema educacional integrado às exigências qualitativas do setor produtivo e da sociedade” (1995, p. 3, grifo nosso).

Embora não se pretenda aqui fazer uma análise detalhada deste documento, é importante ressaltar sua importância para a reforma educacional implementada pelo Estado. Dois aspectos fundamentais já se encontravam lá anunciados: a construção de competências como o objetivo do ensino e a implantação de um sistema nacional de avaliação, onde as aquisições do educando pudessem ser aferidas ao término das etapas de escolarização. Tanto um como outro objetivo parecem ter como alvo a integração do sistema educacional às exigências do setor produtivo. A noção de competências cumpre papel fundamental, na medida em que expressa a possibilidade de um duplo uso: como categoria para nomear e expressar fenômenos relacionados aos saberes e conhecimentos e, como instrumento para “transformação de comportamentos institucionais e individuais” orientados à promoção de novas formas de adaptação às mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho (MACHADO, 2002, p. 1).

No primeiro caso, pode ser tomada como um conceito mediador nas práticas de escolarização e de formação e, no segundo, em um recurso gerencial que possibilita a adequação da força de trabalho às demandas empresariais atuais. É, portanto, uma noção que pode servir de instrumento para a “integração” pretendida entre a educação e sistema produtivo. Esse é um aspecto importante de ser considerado nas análises sobre a reforma educacional brasileira; fazemos eco às palavras de Machado quando ressalta que o Estado, ao instituir e estabelecer a noção de competência “como um dos principais fundamentos das recentes reformas educacionais brasileiras”, formalizou juridicamente a noção de competências, passando “a utilizá-la com fins políticos de promoção e validação de mudanças que pretende que sejam feitas nas instituições dos

sistema educacional brasileiro”(MACHADO, 2002, p.10). A integração promovida resulta da possibilidade de se instituir uma

perspectiva unificadora, coerente com a implementação de políticas de emprego orientadas para a busca da flexibilização das relações de trabalho e de capacidades também flexíveis dos trabalhadores, como a de transferência de conhecimentos de uma situação de trabalho a outra, de mobilidade técnica e física e de adaptabilidade temporal e espacial (MACHADO, 2002, p.11)

Em 1995, no Documento “Educação Profissional – um projeto para o desenvolvimento sustentado”, elaborado pela Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho, a noção de competências é apresentada como um dos eixos centrais da política de qualificação profissional a ser implementada. Nesse documento, o Governo brasileiro estabelece as bases do que denomina uma nova institucionalidade no campo da formação profissional. A educação profissional é considerada como sendo de caráter complementar à educação básica, não a substituindo, nem a ela se sobrepondo; seu foco é a empregabilidade “entendida não apenas como a capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (SEFOR, 1995, p. 12).

A nova proposta de Formação Profissional centra-se na noção de competências, compreendida não apenas como saber-fazer (conhecimento específico), mas também como saberes (conhecimentos), saber-ser (atitudes) e saber-agir (práticas no trabalho). Não basta mais saber, é preciso também conhecer e acima de tudo, saber a aprender. Competência e empregabilidade passam desde então, a se constituir nos eixos norteadores das políticas da Educação Profissional no Brasil (SEFOR, 1995; 1996a 1996b).

Observadas as particularidades históricas, a reforma educacional brasileira, tende, em suas linhas gerais, a promover um deslocamento semelhante ao assinalado por Tanguy (1997) como estruturador da reforma francesa: a substituição do conceito de saberes pelo conceito de competências. Tal deslocamento, dentre outras repercussões, provocou, no campo da educação, uma ascensão das concepções construtivistas e dos métodos ativos de aprendizagem. Cada vez mais, termos e concepções pertencentes à psicologia cognitiva como, competências, resolução de problemas, subjetividade, dentre outros, sinalizam também para a emergência de concepções mais individualizadas dos percursos de aprendizagem. Já não é mais tão importante o aprender, no sentido da apropriação do pensamento e das formas de pensar cultural e historicamente construídas; em tempos em que as condições de adaptabilidade são fundamentais, o “aprender a aprender” retorna como o grande tema da educação do século XXI.

3.1. Educação profissional e a formação por competências

Boa parte dos marcos conceituais e estratégicos propostos pelo Ministério do Trabalho, no início dos anos de 1990, foram assimilados pelo Ministério da Educação⁶³ na reforma do ensino técnico. Os artigos 7º e 8º do Decreto Lei 2208/97 formalizam, nos termos da lei, a normatização de competências e a flexibilização do ensino, respectivamente. O desenho modular dos currículos, a terminalidade dos módulos e a subsequente certificação, já estão ali estabelecidas.

Em conformidade com o que já estabelecia o Decreto 2.208/97,⁶⁴ a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, elaborou o Parecer 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99, que instituiu, em nível nacional, diretrizes curriculares para a educação profissional, de nível técnico. Articulada ao ensino médio, propôs-se que a educação profissional se volte para o mercado de trabalho, sendo objetivo das Diretrizes promover essa adequação.

63 Sobre o imbróglio MEC e MT/SEFOR, cf. Kuenzer, (1997).

64 O nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio (inciso II, artigo 3º), “podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (artigo 5º), sendo que o diploma de técnico só poderá ser expedido se o interessado apresentar o certificado de conclusão do ensino médio (§ 4º, do artigo 8º).

Dentre os princípios norteadores da educação profissional podem ser destacados dois: o estabelecimento de perfis profissionais de conclusão dos cursos (competências terminais) e a necessidade de atualização permanente dos cursos e currículos. Essa última recomendação é justificada em função das mudanças constantes que ocorrem nos contextos de trabalho e de emprego. A formação baseada em competência profissionais é determinada pelo artigo 5º da Resolução acima referida, ficando ainda estabelecido em seu parágrafo único, que a atualização das áreas profissionais (normas de competências) será atribuição do Ministério da Educação, contando para isso com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

A proposta governamental tem como pressuposto a noção de competência profissional como sendo a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (CNE/CEB, 1999, p. 40). Considera como competências básicas, aquelas que foram constituídas no ensino fundamental e médio; como competências gerais, as que são comuns aos técnicos da área profissional e como específicas, aquelas voltadas para a habilitação profissional específica. Com base nessa definição de competências, cada escola poderá elaborar o seu perfil de formação, definido a partir das demandas do mercado; para a atualização destes perfis, o MEC oferecerá, via CNE, subsídios sob a forma de Referenciais Curriculares por área profissional.

A certificação de competências é prevista no artigo 16, ficando estipulado que caberá ao MEC, juntamente com outros órgãos federais das áreas pertinentes, inclusive o CNE, organizar um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências. Continuando ainda no parágrafo 1º do referido artigo, se estabelece que participarão desse sistema representantes dos trabalhadores, empregadores e comunidade educacional. Prevê-se ainda a existência de instituições voltadas especificamente para a certificação profissional (§ 2º artigo 16).

Se analisarmos a organização das áreas profissionais e das respectivas competências – gerais e específicas, poderemos verificar também aqui a contradição já apontada anteriormente: a concepção de competência apresentada, cuja filiação à psicologia cognitiva se expressa sob forma de uma metacompetência – “capacidade de mobilizar”, se furta, por definição aos procedimentos de racionalização e codificação; contudo, a necessidade de uma operacionalização do conceito faz com que sejam repertoriadas, sob a forma de uma lista ou rol de competências, capacidades e saberes

que, espera-se, sejam obtidos pela via da formação. Se analisarmos o conjunto de indicações contidas na Resolução CNE/CEB nº 04/99, evidencia-se que subjaz, de fato, às Diretrizes analisadas, uma concepção substancialista de competências, tal como aquela que Bessy (2000) identifica no sistema inglês. O recorte das áreas profissionais bem como das competências gerais esperadas de todos os profissionais pertencentes a uma determinada área, baseia-se em situações descontextualizadas de constituição de competências. A formalização ou codificação apresenta-se muito mais sob a forma das práticas escolarizadas do que do universo profissional, uma vez que predominam aquelas competências transversais que, como Stroobants (1993) assinalou, são adquiridas no/pelo espaço escolar.

A fragmentação da formação se expressa também pela organização modular da formação. Se por um lado, tal medida pode possibilitar trajetórias mais flexíveis de formação profissional, na medida em que o formando pode armazenar unidades de formação capitalizando-as, posteriormente sob a forma de um diploma ou certificado, é preciso lembrar que isso se faz às custas de uma formação assentada nos princípios tecnológicos que devem reger a apropriação e compreensão não só dos sistemas, mas também das formas de organização da produção e do trabalho. Tal medida compromete ainda, a articulação pretendida entre ensino médio e profissional.

As competências devem visar à laboralidade – esse é o objetivo visado no princípio norteador “competências à laboralidade”. Conforme as Diretrizes

o desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laboralidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindíveis numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações” (CNE/CEB, 1999, p. 27).

Comparando este objetivo com aquele apresentado no documento “Educação Profissional – um projeto para o desenvolvimento sustentado”, se constatará ocorrência de um deslocamento conceitual – o termo empregabilidade passa a ser substituído pelo laboralidade. Observe-se ainda que, as competências para a laboralidade devem possibilitar a mobilidade do trabalhador, ou seja, devem ser transferíveis de um domínio de atividade para outro, situando-se no que Rey (2002) denomina de competências transversais. Retomando mais uma vez aqui as contribuições de Bessy (2000) com relação ao sistema inglês, é possível que a reforma da educação profissional brasileira,

no que diz respeito ao desenvolvimento das competências profissionais, termine por favorecer os mais escolarizados, uma vez que as competências transversais fazem apelo à funções cognitivas e sociais vinculadas de forma estreita aos processos de socialização mediatizados pela escola.

Os aspectos acima assinalados põem em questão a possibilidade de aproveitamento de estudos, mediante avaliação onde se comprovem as competências adquiridas. Se os artigos 11 e 41 do Decreto Lei 2208/97 prevêm o reconhecimento e a certificação de conhecimentos adquiridos na **educação profissional e no trabalho**, o predomínio de competências transversais (que podem possibilitar a mobilidade ocupacional), coloca em risco os objetivos de promoção de maior equidade social dando oportunidades de validação de competências e saberes àqueles, que por motivos diversos, não obtiveram os diplomas ou certificados da escola. Pode-se contribuir para criar, com essas medidas, novos dispositivos de exclusão para aqueles que já fazem parte do enorme contingente de “desafiliados sociais” (CASTEL, 1995), não detentores, portanto, de competências do tipo escolarizadas.

A formação por competências tal como proposta na educação profissional de nível técnico visa, sobretudo a adequação da mão-de-obra ao mercado de trabalho, invertendo as abordagens tradicionais da oferta de formação criando as demandas de qualificação; contrariamente, tal como nos sistemas flexíveis guiados pelo *just-in-time* agora a “demanda puxa a oferta”, criando uma nova economia na educação ajustada cada vez mais, aos critérios de eficácia dos processos e eficiência dos resultados.

3.2. O “novo” ensino médio e o “protagonismo” responsável.

As reformas do ensino médio e técnico foram organizadas de forma a manter uma estreita articulação entre si: conforme as Diretrizes Nacionais para o Ensino Técnico, tal articulação “implica em intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades” (CNE/CEB, 1999, p. 19). Essa estreita articulação é justificada pela crescente valorização que as competências básicas adquirem também no mundo do trabalho e a “invasão” a cada dia maior das informações e conteúdos tecnológicos na vida cotidiana, forjando dessa forma, aproximações entre as demandas do trabalho e da vida pessoal. Essa base comum, “terreno” compartilhado entre duas etapas de escolaridade mantidas em suas especificidades, tem como objetivo manter e prosseguir o desenvolvimento de valores,

atitudes, disposições e condutas iniciadas na educação básica e que devem se consolidar na educação profissional. Essa articulação reforça também “o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas” em ambos os espaços escolares (CNE/CEB, 1999).

Dessa perspectiva, a educação profissional tem como fundamento a educação básica, em especial o ensino médio, organizando-se a partir dos mesmos princípios axiológicos – a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, redefinidos a partir da especificidade do contexto da educação profissional. Essa articulação supõe, portanto, que a educação básica e, aqui de forma especial o ensino médio, constituem as bases para a preparação posterior para o mundo do trabalho.⁶⁵

De acordo com os documentos aqui analisados,⁶⁶ a constituição das bases requeridas para uma formação profissional nos termos demandados pela chamada “sociedade pós-industrial” implicou uma re-significação do ensino médio – “a educação é agora para a vida” – tanto em suas bases axiológicas como pedagógicas. O Documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" estabelece como fundamentos ou princípios axiológicos, tal como no ensino profissional, a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade; estes princípios são associados a três formas de aprendizagens que vêm sendo apresentadas, por diversos autores, como constituintes do novo paradigma do conhecimento: aprender a fazer - correspondente ao âmbito da estética da sensibilidade; aprender a conviver - ao âmbito da política da igualdade e o aprender a ser, ao âmbito da ética de identidade (CNE/CEB, 1998, p. 25).

Como princípios pedagógicos elege-se a flexibilidade e a avaliação que devem possibilitar aos educandos os recursos necessários para o acompanhamento do seu próprio desenvolvimento e o traçado de itinerários de aprendizagem de acordo com suas potencialidades; esses dois dispositivos devem possibilitar ainda, o atendimento à diversidade, seja dos alunos ou das ofertas de formação e, por outro, a eficácia do sistema na consecução de seus objetivos.

65 Com relação a este aspecto, da dualidade entre esses dois níveis e da visão elitista que o acompanha, cf. Kuenzer, (1997).

66 Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução 04/98, que trata das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e Parecer CNE/CEB nº 01/99, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Fugindo das tradicionais organizações disciplinares, propõe-se que os currículos sejam organizados a partir das áreas de conhecimento articuladas entre si, que devem propiciar ao educando a constituição das competências básicas e capacidades que devem ser atingidas ao término deste nível de ensino.⁶⁷ De acordo com as Diretrizes para o Ensino Médio, as novas demandas do mundo do trabalho implicando a "integração das cognições com as demais dimensões da personalidade transformam-se no desafio que as tarefas da vida na sociedade da informação e do conhecimento estão repondo à educação e à escola" (CNE/CEB, 1998, p.17), revigorando as aspirações de que a "escola, especialmente a média, contribua para aprendizagem de competências de caráter mais geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social" (ibid., id., p.18).

Os três princípios éticos, acima apresentados, que devem orientar as diversas situações de aprendizagens promovidas pela escola são considerados elementos fundantes de uma identidade autônoma. Essa identidade autônoma precisa "estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social" (ibid., id., p. 26); estas competências intelectuais descritas como a capacidade de análise, de prospecção, de solução de problemas, de tomada de decisões e de adaptabilidade a situações novas, estão entre "as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas" (ibid.id.).

Tal como noutras experiências internacionais de reformas educacionais (Espanha, por exemplo), a reforma do Ensino Médio brasileiro fundamenta-se nos pressupostos da psicologia cognitiva que, na educação encontra sua versão atual nas chamadas "pedagogias construtivistas". As concepções acerca dos processos de aprendizagem e das condições necessárias para que estes ocorram, fundamentam-se em uma "adição eclética" de contribuições de Piaget e Vigostsky.

A centralidade dos processos de aprendizagem, a construção do conhecimento como produção auto-regulada e a revitalização de idéias que privilegiam as formações de natureza prática são aspectos que atestam a importância concedida ao *como* se

67 As Diretrizes para o Ensino Médio tomam também como referência, os quatro pilares de aprendizagem propostos pela Comissão para a Educação do Século XXI, mais conhecida como Comissão Jacques Delors, da UNESCO (1998) : aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

ensina, em detrimento de *o quê* e *por quê* se ensina. Dito de outro modo, subordinam-se os conteúdos ao desenvolvimento de um conjunto de competências (referenciais) a serem atingidas pelos alunos: "a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informações" (CNE/CEB, 1998, p. 37). Neste sentido, sugere que se "desbaste" o currículo enciclopédico priorizando as competências que tanto são requisitos para o ingresso no mundo do trabalho como para a continuidade dos estudos.

Estas competências, definidas em termos de "compreender e usar...", "analisar, interpretar e aplicar...", "compreender e utilizar..."; associam o atributo cognitivo (analisar, compreender, interpretar, discernir etc) a uma aplicabilidade imediata, expressando a natureza funcional e pragmática que o conhecimento, mediatizado pela escola, deve possuir. Sob este ponto de vista, a reforma do ensino médio brasileiro é balizada pelo conceito de competências e adota, assimilando em linhas gerais, referências de organização curricular das reformas educacionais francesa e inglesa. O deslocamento conceitual, assinalado por Tanguy também pode ser observado aqui – os saberes disciplinares, considerados “enciclopédicos” e, por isso, sem utilidade ou finalidade objetiva, tendem a ser questionados em sua pertinência para uma educação que deve “preparar para vida”; as competências, ao contrário, de ordem pragmática e visando à eficácia da ação, tendem a se mostrar mais oportunas às necessidades de adaptabilidade dos indivíduos às necessidades contemporâneas.

A pedagogia das competências, centrada no indivíduo e nos fenômenos da cognição, baseia-se em uma lógica a partir da qual os conteúdos disciplinares são definidos "com referência a situações que alunos devem compreender e dominar [...]". Decide-se, a partir daí, quais noções devem ser conhecidas e que procedimentos devem ser dominados: “não se trata de partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes [...], mas de partir de situações e apelar às disciplinas na medida das necessidades requeridas por estas situações (ROPÉ, 1997, p. 99).

Como se pode observar, são as competências requeridas que definem os conteúdos disciplinares a serem ensinados, o que justifica então, que o Documento DCEM estabeleça tão somente as competências, deixando que os conteúdos sejam escolhidos e determinados pelas escolas, uma vez que estes "não são fins em si mesmos, mas meios básicos para construir competências cognitivas ou sociais" (CNE/CEB,

1998, p. 37). Certamente que o foco no *como ensinar* isenta o Documento de ocupar-se com questões de ordem filosófica e política, implicadas no *o quê ensinar*; por outro lado, reafirma a racionalidade positivista, para a qual a delimitação precisa dos procedimentos garante a eficácia dos resultados.

Para finalizar, cabe apontar que as competências listadas em cada área de conhecimento descrevem as novas subjetividades a serem produzidas pela escola e reguladas pelo Estado. Em que pese o tom "progressista" e sedutor do Documento, a prescrição de competências, habilidades e disposições constituem-se de fato, em padrões normativos a partir dos quais, os alunos serão examinados; aos padrões de competência contrastam-se os padrões de não-competência. Ora, se as competências são definidas com relação aos requerimentos exigidos pela lógica do capitalismo contemporâneo, quem não as possuir encontra-se excluído do mercado de trabalho e da cidadania. Contudo, a exclusão social fica obscurecida pela naturalização e universalização destas competências, tratadas como aspectos do desenvolvimento ontogenético do indivíduo.

4. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A LÓGICA DE COMPETÊNCIAS

O percurso que fizemos até aqui pretende evidenciar dois aspectos: a) a vinculação do conceito de competência ao campo do trabalho e as formas que sua institucionalização assume em termos do que vem sendo denominado a "lógica das competências"; b) sua "migração" para o campo da formação profissional e da educação que, no Brasil, a exemplo de outros países, tende a impor uma nova "lógica" às formas escolares de socialização. A ascensão da "pedagogia das competências" ou "formação baseada em competências" não pode ser desvinculada de outros aspectos, já tratados, que conformam o campo educacional aos novos requerimentos societários; da mesma forma, as reformas que atingem a formação dos professores, em vários países do mundo, devem ser compreendidas no interior desse processo.

Nesse tópico, objetivamos analisar como a profissionalização dos professores no Brasil, tal como vem sendo implementada pelo Governo, sustenta-se não apenas no conceito de competências, como um novo paradigma curricular, mas para além dos aspectos da formação inicial, visa conformar uma nova institucionalidade na função docente, sinalizando nesse sentido, para a constituição de novos dispositivos de

regulação da formação (inicial e continuada), das carreiras e dos salários. Consideramos nesse sentido, que a reforma porta um projeto de profissionalização para os professores, embora evidentemente, este projeto confronte e se opõe ao que, historicamente, foi construído pelo movimento docente como uma proposta democrática de formação, sustentada na concepção dos professores como intelectuais, cujo domínio de uma sólida base teórica e prática, os possibilite apreender o fenômeno educativo em todas as suas dimensões e relações com o contexto social.⁶⁸

4.1. Competência – singular ou plural? Paradoxos e ambivalências no discurso oficial

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

A construção da lógica das competências, a partir dos documentos oficiais que dão suporte e se materializa nas orientações da reforma, é nosso objeto de análise nesse tópico. Para isso, destacamos quatro supostos, contidos nos documentos, e que se constituem, sob nosso ponto de vista, nos pilares da reforma. Esses pilares expressam também a assimilação de referências presentes nos campos da formação profissional e nas políticas de gestão dos recursos humanos, atualmente em curso nas empresas. São estes:

68 Cf. ANFOPE (1992; 1994; 1996; 1998).

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

4.2. A prática pedagógica como acontecimento marcado por imprevistos

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

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

Essa representação da prática pedagógica como mutável, complexa e conflituosa, é mantida nos Referenciais para a Formação publicados em 1998. Em ambos os documentos, argumenta-se que, em virtude dessa complexidade contextual, é praticamente impossível ao professor ter “consciência de tudo que é feito durante todo

o tempo de aula” (MEC/SEF, 1997, p. 27; 1998; p.34); boa parte de sua atuação é movida pelo **hábito** (no documento de 1997) ou *habitus* (Documento de 1998).⁶⁹

Como já mostramos anteriormente, os Referenciais tanto na sua versão de 1997 como na de 1998, buscam fundamentalmente nas contribuições de Schön, as bases epistemológicas para sua proposta de formação. Devido a essa filiação, a tematização da prática é essencial seja, como base metodológica para a formação, seja como instrumento de produção de conhecimento pedagógico, permitindo que o professor construa novos parâmetros para a análise de sua prática (MEC/SEF, 1997, p. 28).

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

O professor – como o médico, o cirurgião, o ator – muitas vezes, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo aguardando uma certeza ou uma nova alternativa de ação. Como outros profissionais, precisa, permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata do produto final (CNE/CP, 2000a, p.34)

Essa formulação apresentada em uma versão preliminar do documento de 2001, é mantida no Documento final aprovado, alterando-se apenas o final do parágrafo – de “uma antecipação exata do produto final” para “uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico”.

Tal como no mundo do trabalho, consolida-se também no campo da educação uma imagem do professor como gestor do imprevisto, cuja ação imediata não resulta da reflexão, mas da mobilização de conhecimentos práticos, organizados na forma de

⁶⁹ Vale aqui assinalar que o conceito de *habitus* faz parte do arcabouço conceitual de Bourdieu, sendo completamente distinto de hábito. Contudo, em ambos os documentos hábito e *habitus* estão associados a necessidade de respostas improvisadas, a exemplo daquelas que são dadas pelos músicos de jazz ou jogadores de futebol.

esquemas de ação (VERGNAUD, 1996), que lhes possibilitará a resposta eficiente às situações problemáticas com as quais se depara.

Recordamos aqui as contribuições de Zarifian (1999b), que ao postular a passagem da lógica da qualificação para a lógica das competências assevera que as novas formas que o trabalho assume na atualidade, implicam nova organização da atividade humana: “ela se reposiciona sobre o enfrentamento dos acontecimentos”. Para o autor, fazer face aos acontecimentos é imprescindível para o sucesso da atividade produtiva; trabalhar é “estar na espera vigilante destes acontecimentos, [...] e de fazer face quando eles surgem” (1999b, p. 37, tradução nossa).

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

A noção de imprevisibilidade no trabalho docente é tributária das contribuições da ergonomia cognitiva ao campo do trabalho. Segundo Therrien e Loiola (2001), essa área de conhecimento oferece indicações importantes para a compreensão do trabalho docente. Aplicada ao campo da educação, a ergonomia tem como interesse a investigação das interações entre o sujeito, a atividade e o contexto. Segundo os autores, “o ensino é uma atividade dirigida, a longo prazo, complexa e articulada e que se reveste de uma dimensão epistemológica central: é através de ações simbólicas que ensinamos, e não através de ações sensório-motoras” (ibid., id., p. 151). Devido às peculiaridades desse processo, duas dificuldades se expressam: a) dificuldades em avaliar a relação objetivos/resultados, o que implica a presença de um processo de regulação constante entre o que se pretende e o que se alcança; b) as condições nas quais os professores intervêm para atingir seus objetivos, são marcadas pela “incerteza elevada, simultaneidade de eventos, pluralidade de elementos em interação, dinamismo, diversidade, pluridimensionalidade, impõem uma atividade dificilmente previsível” (ibid., id., p. 151).

Para os autores, o “ensino é uma situação situada”, o que supõe a presença de dois pólos inseparáveis: a atividade e a situação. Esse caráter processual implica um duplo controle: do sujeito sobre a situação e da situação sobre o sujeito. Essa concepção de “interação regulada” entre atividade e situação oferece a matriz epistemológica e metodológica para os trabalhos atuais sobre a análise da atividade docente. De acordo com Therrien e Loiola, os estudos sobre esse tema “mostraram que o caráter global e indeterminado da intervenção pedagógica em ambiente escolar torna os professores aptos a compor com o imprevisível, levando-os a desenvolver uma grande capacidade de negociação, de ajustamento, de improvisação” (2001, p. 151).

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

A ênfase posta no imprevisto como uma importância característica da atividade pedagógica, cujo enfrentamento implicaria a mobilização de saberes não formais e, portanto não resultantes da reflexão é, certamente, questionável. Lahire (1998), contestando a centralidade da urgência na teoria da prática proposta por Bourdieu (1980), argumenta que, para este autor, tudo se passa como se o mundo fosse “1) um mundo de urgência constante; 2) um mundo de performance direta (como uma cena de teatro diante de um público) onde não se pode jamais refazer (repetir) o que se fez, ou onde não se tem o direito de errar; 3) um mundo de confrontação permanente com as situações que se impõem e nas quais se trata de improvisar” (ibid., p. 174). Ainda segundo Lahire, a vida social, qualquer que seja ela, não é jamais totalmente um fluxo incessante e ininterrupto que colocaria os atores em uma seqüência infinita de reações

imediatas. Os atores não vivem na improvisação constante (LAHIRE, 1998, p. 180, tradução nossa).

Essa forma abreviada de compreender a prática pedagógica, tratada como um fluxo de eventos, obscurece a dimensão ética e política que a institui. Contreras, retomando as contribuições de Elliot (1989) ressalta que “a prática educativa é o mesmo tipo de situação que a prática de uma ética, isto é, ‘a tradução de princípios práticos em formas concretas de ação humana’” (CONTRERAS, 2002, p. 121; ELLIOT, apud CONTRERAS, *ibid.*). Para o autor, ensinar é realizar idéias e princípios que se consideram educativos para os alunos, transformando-os em “formas concretas de ação na sala de aula”. Essa tradução dos princípios em ações não significa pré-formulações ou formulações prévias a prática; ao contrário, as características da prática e “sua necessidade de encontrar uma forma de atuação adequada exigem conhecimento profissional acumulado dos professores”. Contudo, adverte-nos o autor, as atuações que são conseqüências dessas deliberações não são processos independentes das próprias deliberações (CONTRERAS, 2002, p. 122).

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

4.3. A racionalização da formação sob a lógica das competências

O desenvolvimento de competências como a tarefa central da formação docente encontra-se imiscuída nesta mesma lógica do imprevisto; vários são os autores a assinalar que, os saberes que possibilitam uma boa performance na prática são de uma ordem diferente daquela a que pertencem os saberes científicos, disciplinares

(PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 1992). Se a ação eficiente prescinde dos saberes teóricos, as formações profissionais passaram a voltar-se, então, para o desenvolvimento das competências consideradas fundamentais a um desempenho eficiente. Essa relação lógica que estabelece imprevisibilidade dos acontecimentos e performance da ação, assegurada pelo desenvolvimento de competências profissionais, encontramos também nos documentos que são objeto de nossa análise.

Na versão de 1997 dos Referenciais, essa relação aparece apenas esboçada: argumenta-se que a tomada de decisões pelos professores implica a mobilização de “competências profissionais de diferentes naturezas relacionadas ao ‘saber’, ao ‘saber-fazer’ e ao ‘saber explicar o fazer’” (MEC/SEF, 1997, p. 27). No tópico destinado a apresentar os pressupostos metodológicos da formação profissional dos professores, faz-se a seguinte referência:

Ainda que se saiba pouco sobre os processos de construção de competências profissionais, é possível afirmar que elas se constituem na articulação entre experiência e reflexão sobre situações concretas com conhecimentos teóricos. As competências não são aprendidas pelo discurso: pressupõem aprender fazendo, desenvolvendo a capacidade de observação, analisando as próprias atitudes e o que as determinam. Assim é fundamental que os currículos e programas se organizem em torno do eixo metodológico de ação-reflexão-ação ...” (1997, p. 30)

Se o documento de 1997 não oferece uma definição de competências ou uma referência mais precisa quanto à base epistemológica que se toma para ancorá-la, nos Referenciais de 1998, encontramos já uma definição mais próxima daquelas que apresentamos anteriormente, advindas dos teóricos do campo do trabalho:

A competência refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio dos saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (MEC/SEF, 1998, p. 35).

Expressa-se também nesse documento, uma preocupação em delimitar diferenças epistemológicas com relação ao behaviorismo e ao tecnicismo; com relação ao behaviorismo, a delimitação da diferença refere-se ao acento posto no caráter coletivo das competências, ao contrário daquele que se apoiaria em atributos pessoais de cada professor individualmente. Argumenta-se que a competência, como um “saber agir” requer ser reconhecida pelos pares e pelos outros como tal, dimensão essa que

remeteria ao seu caráter social e coletivo. Com relação ao tecnicismo, argumenta-se que a perspectiva da formação por competências permite

realizar a formação prática sem ater-se aos limites do tecnicismo, de modo que o professor aprenda a criar e recriar sua prática, apropriando-se das teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem a mera aplicação de teorias [...]. (MEC/SEF, 1998, p. 35).

Se nesses dois documentos a abordagem das competências é apresentada como uma possibilidade de superação da dicotomia teoria-prática ou como possibilidade de um fazer pedagógico marcado pela autonomia do professor, no Documento de 2000 – Proposta de Diretrizes, a formação por competências é apresentada como a marca do profissionalismo dos novos tempos, implicando a superação da visão da profissão como sacerdócio. Vinculando competência à ação, reafirma-se aqui, o que já se dizia no documento de 1998: os saberes teóricos são essenciais, mas não bastam a uma prática eficiente: “o domínio da dimensão teórica é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza” (MEC, 2000, p. 36). Nessa perspectiva as competências são definidas como tratando sempre de alguma forma de atuação,

só existem em situação e, portanto não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo (ibid., id., p. 35).

A definição de competência como “capacidade de mobilizar saberes, conhecimentos”, é mantida no documento de 2000:

A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (2000, p. 37; 2001, p. 29).

Como se pode observar, o conceito de competências no qual se sustentam os textos da reforma, filia-se aos pressupostos da psicologia cognitiva que, como visto anteriormente, desenvolveu-se no campo da sociologia do trabalho e da ergonomia cognitiva. As referências à “capacidade de mobilizar” remete-nos de forma imediata ao suposto da presença de uma competência metacognitiva, pois se trata de uma função articuladora de outras dimensões cognitivas. Essa filiação aos supostos cognitivistas é

reafirmada pela ênfase que se dá a dois aspectos: a) ao método de resolução de problemas como um recurso privilegiado, devido às possibilidades de enfrentamento entre indivíduo x situação problemática que provoca e, b) a reflexão sobre a ação como um instrumento de aceder, ao nível da consciência, portanto da ação refletida, as estratégias utilizadas na atuação prática. Ambas as estratégias fazem parte da abordagem da psicologia cognitiva.

Entre os teóricos que no campo da educação tematizam a noção de competências com o intuito de dotá-la de maior precisão conceitual, ao mesmo tempo em que buscam formas para instrumentalizá-la em termos de formação, destaca-se Perrenoud. Em diversas obras (PERRENOUD, 1999a; 2000; 2001), o autor reconhece as dificuldades de operacionalização dessa noção, assinalando que a “noção de competências continua sendo um desafio nas ciências cognitivas e na didática” (1999a, p. 8). Tomando como referência básica as contribuições da psicologia cognitiva, em especial aquelas vindas dos autores da ergonomia, mas também assimilando conceitos de autores como Piaget (conceito de esquema cognitivo) e Bourdieu (conceito de *habitus*), Perrenoud define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999a., p. 7). As competências envolvem quatro aspectos: a) não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas orquestram e mobilizam tais recursos; b) as competências são sempre situadas, ou seja, essa mobilização ocorre sempre em situação, sendo que cada situação é singular, ainda que possa apresentar analogias com outras já encontradas; c) o exercício das competências implica operações mentais complexas (esquemas de pensamento) que permitem determinar (nem sempre de forma consciente, mas rapidamente) e realizar (de forma mais ou menos eficaz) ações adaptadas às situações; d) “as competências profissionais constroem, na formação, mais ou menos ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Recordando o que já apresentamos sobre a noção de competências, podemos identificar a vinculação da abordagem proposta por Perrenoud aquela vinculada às ciências cognitivas e, também associá-la a abordagem de análise de trabalho proposta pela ergonomia cognitiva (apresentada no tópico anterior).

Perrenoud, a exemplo de outros autores que tematizam a prática docente, tem o mérito de ressaltar que as ações práticas nem sempre se mobilizam, se organizam e se realizam a partir de conhecimentos ou técnicas previamente selecionadas. Todavia, não há também dados suficientes para se minimizar o papel das formas escolares de

socialização e dos conhecimentos que ali são transmitidos na constituição das chamadas competências. Permanecem também aqui, as dificuldades relacionadas com a operacionalização da noção de competências no campo da educação e da formação profissional. Como ensinar competências?

Para Perrenoud, a construção de competências é inseparável da **formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos**. Tal construção é inseparável, por sua vez, das situações práticas, pois não é possível a construção de tais esquemas pela interiorização de conhecimentos: “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” (1999a, p. 10, grifo do autor). Para o autor, o treinamento só é possível se o “sujeito tiver tempo de viver as experiências e analisá-las”, o que pode gerar um conflito quanto ao uso do tempo na escola, freqüentemente distribuído de modo a privilegiar a transmissão dos conhecimentos (ibid., id.).

A abordagem cognitivista das competências, conforme já destacado, oferece dificuldades no que diz respeito a própria operacionalização do conceito. Como ensinar alguém a “saber mobilizar” conhecimentos, saberes? Por sua própria natureza pragmática seriam, então, as competências intraduzíveis em ações de formação, posto que não podem ser ensinadas, uma vez que são da ordem do sujeito? Nesse caso, como resolver as necessidades de uma formação profissional, estreitamente articulada com a prática, sem “deslizar” para o tecnicismo ou na pedagogia por objetivos? No contexto da formação de professores recorreu-se, de forma similar ao já verificado no campo do trabalho, ao estabelecimento de referencial de competências, a partir dos quais as ações de formação (conteúdos, metodologias, avaliação e estrutura institucional) são propostas.

Tal como no campo da formação profissional e do trabalho, o referencial de competências para a formação de professores também tomou como método a análise da atuação profissional; de acordo com o Referencial de 1998, “conforme se entenda a amplitude da atuação profissional do professor serão elencadas as situações de trabalho que a compõem e, assim, determinando o conjunto de competências necessárias” (MEC/SEF, 1998, p. 36). No caso específico da formação de professores, o referencial de competências organiza-se a partir de seis competências-chaves, definidas pelo Decreto Lei 3276/99; são elas:

- a) Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- b) Competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- c) Competências referentes aos domínios dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- d) Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- e) Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- f) Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Essas competências, do tipo transversal concernentes à formação de todos os professores da educação básica, desdobram-se em competências específicas, relacionadas a cada um dos domínios acima apresentados. Organizadas sempre a partir de verbos de ação, tais como “compreender...”, “utilizar...”, “promover..”, “estabelecer..”, dentre outros, relacionam-se de forma predominante às práticas pedagógicas imediatamente vinculadas às situações de ensino-aprendizagem e à gestão da classe. Assim, embora os documentos que analisamos façam alusão a uma formação sustentada em uma abordagem que primaria pela constituição de um professor como um intelectual crítico e autônomo, produtor de conhecimento, o que de fato pode ser constatado é a centralidade atribuída aos aspectos da aprendizagem para a gestão eficiente dos conteúdos e das relações no espaço da sala de aula.

Do referencial de competências proposto para a formação de professores podemos inferir alguns supostos: a) organiza-se a partir da análise da prática profissional do professor, base para construção do referencial de competência. A partir dessa análise, são estabelecidas as competências gerais, expressão dos novos requisitos de qualificação; essas competências gerais desdobram-se em competências específicas que, por sua vez, podem ser desdobradas ainda, em comportamentos objetivos; b) o referencial de competências proposto pelo Estado constitui-se em um arbitrário cultural, correspondendo a uma determinada representação do que seja a profissão docente e as práticas pedagógicas que se desenrolam na escola. No entanto, apresentado como uma determinação legal, esse caráter arbitrário desaparece e se fortalece uma perspectiva unificadora de formação para todos os professores da educação básica. Note-se que essa

perspectiva unificadora coaduna-se com as orientações constantes na reforma da educação básica.

Com relação ao primeiro aspecto, a determinação de competências gerais, podemos identificar outro problema de ordem teórica e metodológica. Ao se supor que cada competência-chave agrega competências específicas, supõe-se a presença de “zonas” comuns entre essas, ou seja, a presença de processos homólogos que, por partilharem estruturas comuns, tornariam possível a transferência de competências entre esses domínios. Não vamos retomar aqui, a discussão já realizada anteriormente a respeito da transferibilidade de competências; registremos somente que tal aspecto é problemático no campo das ciências cognitivas e nas práticas de formação. Essa dimensão é reafirmada quando se estabelece a simetria invertida como um princípio de formação. Tal princípio repousa na exigência de que “haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (MEC, 2000, p. 37). Os cursos de formação devem observar então, o que a lei estabelece como princípio: “necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (CEN/CP, 2001, p. 30). Ainda de acordo com a versão preliminar das Diretrizes (2000), salienta-se que “ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem dos conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir” (ibid., id., p. 38).

Essa idéia de que “é preciso experimentar aquilo que mais tarde irá ensinar”, é também partilhado por Libâneo que, ao discutir a reflexividade nos processos de formação, argumenta que:

o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns. Em outras palavras, os mesmos processos e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos e das escolas regulares deveriam ser os conteúdos da formação de professores (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

A idéia de homologia de processos seja no que diz respeito ao seu aspecto metodológico ou de conteúdos a serem aprendidos e ensinados, implica uma outra pergunta: quanto deve saber um professor para bem ensinar? Se as práticas de formação que até agora tiveram lugar, são consideradas inadequadas porque baseadas

excessivamente nos saberes disciplinares, pouco preparando para a prática, é legítima essa pergunta. Se se espera dos professores em formação “os mesmos processos e resultados” almejados para os alunos, o conteúdo da formação ficaria então restrito aquilo a ser ensinado aos alunos? A subordinação da formação à educação básica delinea também os limites da formação em termos de seus conteúdos?

Perrenoud aborda essa questão perguntando: “os professores devem dominar os saberes a ensinar em seu estado *nativo*, no mais alto nível, integrando as últimas aquisições da pesquisa, ou podem limitar seu domínio a uma versão menos exigente, já transposta para o âmbito do ensino, tal qual figura nos programas e manuais?” Respondendo a essa questão, o autor argumenta que ninguém se oporia a que os professores dominassem conhecimentos de alto nível, porém isso “não é necessário nem possível”, pois o tempo de formação inicial seria demasiado longo para a maioria das pessoas e coletividades. Para Perrenoud, “é preciso limitar-se ao fato de que os professores saibam ‘razoavelmente mais’ que seus alunos, que não descubram o saber a ser ensinado na véspera de sua aula e que o dominem suficientemente para não se sentirem em dificuldades ante o menor problema imprevisto” (2001, p. 16).

Como vemos, a implementação de uma proposta de formação por competências não ocorre sem problemas. Retomamos aqui, para destacar finalizando, a contradição posta pelo conceito de competências adotado e a forma de sua operacionalização em termos da formação: como conciliar os interjogos entre competências constituídas e competências requeridas? Além disso, como sustentar diretivas para a formação quando sua base epistemológica se encontra cindida em termos de coerência entre princípios axiológicos e sua operacionalidade? Ou seja, como se pode promover uma formação que possibilite a construção de “capacidade de mobilizar saberes ...”, uma metacognição por um lado e, de outro, um elenco de competências que assume a forma de objetivos de formação?

Enfim, o que podemos observar é que, no campo da formação de professores, encontramos também as contradições observadas no campo da formação profissional e do trabalho; retomando Rey (2002), observa-se a presença de duas concepções de competência: competência como comportamento, próxima nesse sentido da pedagogia por objetivos e das próprias acepções do behaviorismo e a concepção de competência como função, próxima nesse caso, das abordagens ergonômicas do trabalho e das contribuições da psicologia cognitiva. Ambas as concepções trazem imiscuídas as

possibilidades de um cenário em que as finalidades da educação e, portanto sua dimensão política e ética, fiquem subsumidas aos ditames da eficácia técnica.

4.4. A avaliação – visibilidade e controle

Definidas como “saber mobilizar conhecimentos e saberes...” ou como “saber agir eficazmente”, as competências só adquirem visibilidade mediante as performances ou desempenhos, considerados como expressões das ações competentes. Sendo então, expressão das potencialidades do indivíduo, sua avaliação permite não apenas trazê-las “a luz do dia”, mas também tomar conhecimento de sua ausência. Essa perspectiva é partilhada pelos documentos que analisamos, sendo a avaliação tratada como integrante do próprio processo de formação, na medida em “possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias” (MEC/SEF,1998, p. 66; MEC, 2000, p. 43).

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

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

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

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

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

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

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

As dificuldades já discutidas, presentes na avaliação de competências, são tratadas pelos reformadores como uma dificuldade relacionada ao método ou procedimento. Tudo se passa como se, a escolha adequada e pertinente do método resolvesse o problema. Sempre que tratamos de avaliação, o procedimento ou método é dos aspectos centrais. Mas, o que se coloca de imediato na questão das competências é

uma exigência de outra ordem: o caráter ético e político imiscuído no julgamento que a avaliação de competências supõe.

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

Outros aspectos problemáticos relacionados às indicações contidas nos documentos oficiais podem ainda ser levantados: se o objeto da avaliação é a performance ou desempenho do aluno em situações previamente definidas pelo professor, como testemunhar a veracidade dos resultados obtidos, uma vez que estes últimos são decorrentes de situações simuladas, o que certamente implica constrangimentos de ordem e natureza diferentes daqueles vividos em situações reais? Por fim, colocam-se também os aspectos subjetivos do avaliador – como desprezar que a validação de eficiência com que um resultado é obtido depende da apreciação de quem avalia? Ou, ainda que a avaliação de competências tenha referências objetivas expressas em normas de procedimentos e de resultados esperados, o que leva ao diagnóstico – “é competente” ou “não é competente”. Sempre há gradações qualitativas na realização da ação – ou seja, sempre há a possibilidade de desempenhos com mais ou menos

qualidade, ainda que os resultados finais sejam iguais. Como então, considerar essas diferenças qualitativas?

Enfim, muitas são as questões que cercam a questão da avaliação; reafirma-se aqui, mais uma vez, a necessidade de se inscrever, no plano ético, questões do tipo: quem define o que é uma ação ou desempenho eficaz? Quais as finalidades de sua eficácia? É eficaz para quem? A educação, como prática social não é isenta de intencionalidades e de valores. Como diz Sacristan, por mais que se busquem novos referenciais para defini-la, não se encontra nenhum mais essencial do que aquele que a postula como

paidea para todos, como construção do ser humano, pela obtenção da verdade, pelo exercício da racionalidade, pela autonomia e liberdade das pessoas, pela justiça e pela solidariedade, pelo bem e pelo gozo da beleza. Tudo isso significa auscultar o mundo que temos e inserir os indivíduos nele como seres conscientes, construídos pela cultura subjetivada” (2000, p. 60).

4. 5. A certificação de competências no contexto da formação de professores

Como vimos no tópico anterior, uma das funções da avaliação é a de certificar a formação profissional. Embora os documentos façam referência a essa possibilidade, poucos esclarecimentos trazem com relação a esse aspecto. De fato, a questão da certificação aparece no documento de 2000, no item referente às Diretrizes para a Avaliação dos Cursos de Formação, sugerindo-se a criação de um sistema nacional de certificação de competências; essa proposição é retomada no artigo 16, da Resolução 01/2001, que normatiza a formação dos professores, em termos de suas diretrizes nacionais. Diz o referido artigo:

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

Embora este aspecto não seja abordado nos documentos anteriores ao Documento/2000, e mesmo no documento acima citado, seja apenas anunciado, sem oferecer informações detalhadas em termos de seus objetivos e formas de

operacionalização, é possível colocar algumas questões: a certificação deverá ocorrer durante a formação inicial, posto que as Diretrizes visam normatizar esse nível de formação? Ou a certificação ocorreria já próxima ao fim da formação, a exemplo do que ocorre com os “provões” hoje? Adotando-se o termo de “certificação” e considerando o que já expusemos anteriormente a respeito dessa problemática no campo do trabalho, não poderia ocorrer um conflito com relação aos diplomas? Ou a certificação seria uma condição para a atuação no campo profissional da educação? A certificação ficaria restrita aos egressos dos cursos de formação inicial ou seria também, a exemplo do que ocorre no campo do trabalho, um mecanismo de “segunda chance”, certificando aqueles que, mesmo não tendo realizado os processos de formação convencional, demonstrem possuir as competências necessárias à prática pedagógica?

Avançando um pouco a partir das experiências que podem ser observadas no campo da gestão dos recursos humanos, área em que a lógica das competências mais tem se desenvolvido, é possível hipotetizarmos a respeito de alguns cenários: a certificação de competências se constituirá em um mecanismo importante na gestão do desenvolvimento profissional – sob uma concepção que desloca para o indivíduo toda a responsabilidade por sua formação, concebida agora como investimento, manter atualizada sua carteira de competências pode ser uma estratégia importante para manter-se em um mercado em mutação e crescente expansão. Aqui é preciso lembrar que o setor privado na educação cresce vertiginosamente, e suas regras de gestão tendem a se estender também para a esfera pública. Mello (1999), ao tratar dessa temática assinala que

Na educação profissional, a certificação de competências é considerada uma resposta para a velocidade da mudança nos processos e formas de organização do trabalho. Pode ser considerada para ingresso e percurso no mercado de trabalho avaliando a flexibilidade e a laboralidade ao longo do desenvolvimento profissional, quando as exigências de periodicidade para certificar novas competências ou recertificar as já constituídas. No caso da carreira docente esse processo poderá ser de grande impacto para aferir a atualização e educação continuada do professor e ao mesmo tempo parametrizar o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do docente (MELLO, 1999, p. 21)

Outro cenário possível é, diante da falta de professores para o magistério, por exemplo, das chamadas disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, a certificação de competências possibilitar, porque reconhece nesse processo uma equivalência em termos de diplomas, o acesso de profissionais de áreas

não necessariamente vinculadas ao ensino, ao magistério. Nesse sentido, a LDB (Lei 9394/96), em seu artigo 62, inciso II, já sinaliza para essa possibilidade na medida em que prevê “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino **e outras atividades**”.

E por fim, resta-nos assinalar que a ausência de referências mais explícitas aos propósitos da certificação deixa poucas dúvidas, quanto ao estabelecimento de novas bases, tanto para a formação inicial como continuada, mas sobretudo no que se refere à gestão de carreiras e salários. A considerar as experiências empresariais e as tendências observadas de se tratar a educação como um enorme mercado, e mesmo as orientações emanadas de organismos como CEPAL e UNESCO, podemos inferir que os salários vinculados às competências podem constituir uma possibilidade real no horizonte dos professores. Resta ainda uma questão: em se constituindo um sistema nacional de certificação, a quem caberia realizar as avaliações?

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

CAPITULO IV - A REFORMA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES – construindo uma nova cultura docente.

Como pudemos observar, subjaz à reforma proposta pelo Estado, um projeto de profissionalização docente apoiado em uma concepção de profissionalidade que não apenas inverte as referências que tradicionalmente deram suporte às formações profissionais – dos saberes formais, disciplinares para saberes práticos considerados necessários às ações eficazes – como institui uma nova lógica nas práticas de formação. Segundo Losego (1999), na origem dessa “inversão” está a abordagem do ensino, segundo critérios da gestão administrativa. Para o autor, trata-se de gerir orçamentos cada vez mais importantes, destinados aos Ministérios da Educação, de prestar mais atenção à eficácia dos professores, no que se refere aos aspectos qualitativos do sistema e, também, de subtrair dos sindicatos, as reivindicações que associam qualidade do sistema com melhoria na qualificação dos professores. Nessa perspectiva, a formação e a gestão por competências oferecem recursos que possibilitam a mensuração dos sistemas, as avaliações individualizadas, os salários personalizados e a avaliação e certificação, importantes mecanismos que possibilitam ao empregador verificar a atualidade das competências portadas por seus empregados. No caso dos professores, todos esses critérios são passíveis de aplicação, como vimos no capítulo anterior, posto que já estão contemplados na legislação em vigor.

A “inversão” de referências a que nos referimos acima, ao deslocar o foco da formação gera, em consequência, necessidade de construção de novas referências de atuação profissional – o que inclui novas representações acerca do que se espera do professor – a serem partilhadas, reconhecidas e legitimadas socialmente. Esse processo implica a construção não apenas de novas referências identitárias, mas também como já visto, de re-significações das práticas educativas e da própria forma escolar de socialização. Veremos, como a construção dessas novas referências é uma das estratégias fundamentais para a implementação exitosa da reforma.

Como pudemos observar nos capítulos anteriores, não há consenso entre os autores com relação ao estatuto profissional do magistério. Verificamos, contudo, a existência de convergências, quando tratam de caracterizar o processo de profissionalização como um processo que ocorre na confluência de forças políticas, sociais e econômicas. Isto indica que, talvez seja mais apropriado falar em profissionalização como campo de luta social (LARSON, 1988), uma arena em que se

confrontam projetos diferentes e mesmo antagônicos, sustentados em utopias sociais divergentes.

O reexame das pesquisas sobre a profissionalização dos professores evidencia que seus autores são movidos por duas preocupações centrais: a) estabelecer quadros de referências teórico-práticos a partir dos quais possam ser estabelecidas novas bases para a profissionalidade docente; b) fornecer, a partir desses, indicadores para as práticas de formação profissional inicial ou continuada. Nessa direção, encontram-se as pesquisas que têm se dedicado à investigação dos chamados saberes da prática, cujas contribuições mais significativas buscam resgatar a especificidade do trabalho docente como prática social, conformada pelas determinações do contexto em que se realiza. Todavia, é preciso assinalar, esses “novos caminhos” da pesquisa docente têm contribuído também para uma disseminação de estudos de cunho predominantemente descritivo, que colaborando na disseminação de uma “miscelânea” de noções, conceitos, repertórios de comportamentos, nem sempre apoiados em evidências empíricas que comprovem aquilo que anunciam (TARDIF, 1998).

Trata-se, de todo modo, de procurar construir um conjunto de referências que engendrem no interior do grupo de professores uma cultura profissional que, partilhada por seus membros, oriente suas ações, consolide um sentimento de pertença, fornecendo indicadores de identidade e um repositório de imagens e representações simbólicas que dêem legitimidade a sua prática social. O “mal estar docente”, fenômeno assinalado por vários estudiosos⁷⁰ deve-se, dentre outros fatores, à corrosão dessas referências simbólicas e coletivas que, durante muito tempo, funcionaram como a instância legitimadora das práticas do magistério como grupo social.

A reforma da formação docente no Brasil tem como objetivo implementar um projeto de profissionalização apoiado na constituição de uma cultura profissional partilhada por todos os professores da educação básica. Relembramos que esse processo de profissionalização articula-se a partir de uma lógica de profissionalização que, como já ressaltado, inspira-se, fundamentalmente, no campo do trabalho e, em especial nas formas atuais de gerenciamento de pessoal e da produção. A constituição da cultura profissional, no âmbito da reforma, é uma das principais estratégias dos reformadores para que os objetivos preconizados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica sejam atingidos.

⁷⁰ Estudo sobre esse fenômeno no Brasil, cf. CODO (1999).

As orientações estabelecidas nos textos oficiais destinadas a dirigir e normatizar as práticas de formação – princípios, diretivas sobre currículo, espaço e tempo de formação - exigem, para sua implementação, um conjunto de dispositivos e de estratégias de realização que constituem, poderíamos assim dizer, a “arquitetura” da reforma, seja porque conferem materialidade ao seu caráter profissionalizante, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação, seja porque criam as condições simbólicas e legais, a exemplo das normatizações fundadas na LDB, para que as diretivas sejam consideradas legítimas, sob o “olhar” dos professores e de outros sujeitos sociais implicados com as questões educacionais. Destacamos, entre essas estratégias, três que consideramos fundamentais aos objetivos e ao projeto de profissionalização que a reforma pretende implantar: a) estabelecimento de novas referências para a atuação docente, comum a todos os professores da educação básica; b) formação única para todos, expressa na forma do referencial de competências, articulada às formações específicas voltadas para as etapas da escolaridade básica em que atuarão; c) criação de instituições voltadas exclusivamente para a formação de professores.

1. ESTABELECIMENTO DE NOVAS REFERÊNCIAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Entre os objetivos proclamados da reforma está a superação das “tradicionais” segmentações que diferenciam o corpo docente a partir de sua inserção nas diferentes modalidades de docência: infantil, multidisciplinar e disciplinar ou especializada. De acordo com o Parecer 009/2001, a reforma da educação básica, ao integrar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em uma via comum, teria suprimido rupturas que historicamente marcaram a educação brasileira. Ainda de acordo com o Documento citado, para que a integração da educação básica se efetive é preciso que se superem as rupturas existentes na formação de professores. Segundo Mello, essa segmentação – decorrente da presença de uma estrutura dual na formação, o normal de nível médio e o superior – “precisa ser questionada, em busca de uma visão de formação do professor da educação básica como um todo” (MELLO, 2000, p. 5).

Sem fazermos aqui uma retomada histórica da formação de professores no Brasil, pois não é este o objetivo do presente trabalho, ressaltamos que novamente, questões de grande complexidade, como é o caso da segmentação do magistério, são tratadas de forma simplificada, estabelecendo-se uma correspondência linear entre

processos radicalmente distintos. Do ponto de vista dos reformadores, tudo se passa como se houvesse entre a educação básica e a formação de professores uma relação de identidade, de tal forma que os movimentos de um implicasse, de forma direta, nos movimentos do outro.

As rupturas na formação às quais se refere o documento analisado constituíram-se historicamente, sendo decorrentes de vários fatores. Podemos assinalar dentre os mais citados, a especificidade da formação para cada uma dessas etapas da escolaridade, os locais de formação, o *status* social e os valores “identitários” de cada grupo.⁷¹ Outro aspecto que podemos mencionar é a vinculação do *status* social ao *status* do conhecimento do qual se é portador: socialmente têm sido valorizados, de forma mais positiva, os docentes formados em áreas específicas do saber.

As diferenças ou segmentações a que alude o Parecer 009/2001 podem ser compreendidas também, como expressão de culturas profissionais diferentes. Nesse sentido, as proposições de constituição de uma base de formação única para todos os professores da educação básica pretendem, de fato, criar as bases para uma cultura profissional comum. De acordo com as Diretrizes Nacionais aprovadas, entende-se a cultura profissional como “aquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência” (MEC/CNE 2001, p. 44). Para sustentar esse objetivo, definiu-se como um dos âmbitos de conhecimentos necessários à formação do professor o “conhecimento para o desenvolvimento profissional”, incluindo-se nesse, como subtema, a cultura profissional.⁷²

O argumento estatal que fundamenta a tese básica da reforma – a profissionalização dos professores – é justificado, de acordo com os documentos analisados, pela constatação de que não se dispõe de professores com o perfil requerido pela reforma da educação básica. Segundo Mello, “formação inicial de professores

71 A formação de professores secundaristas no Brasil, em nível superior, data de 1933, quando Fernando de Azevedo, então Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, instituiu o *Código da Educação*, elevando a formação do professor primário e secundário ao nível superior. Por meio do Código, funda o Instituto de Educação, anexado posteriormente à Universidade de São Paulo, criada em 1934. Desse modo, na USP a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, então criada, destinava-se a “estudos de alto nível” e à pesquisa. Os egressos da FFCL obtinham sua licença para lecionar nos cursos secundários mediante a formação pedagógica ministrada pelo Instituto de Educação. No IEUSP formou-se a primeira geração de professores secundaristas e primários em nível universitário (EVANGELISTA, O., 2002a).

72 Parece-nos evidente que a concepção de cultura profissional proposta pela reforma é demasiadamente estreita, como também o é a compreensão de que essa possa ser objeto de ensino. Sabemos, desde as contribuições da sociologia, que a construção da cultura de um grupo profissional é o resultado de processos de socialização nos quais o indivíduo vai se apropriando das referências identitárias do grupo.

constitui o ponto nevrálgico a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação como um todo. É como se ao tocá-lo fosse mais fácil provocar uma reação do sistema como um todo, gerando um efeito em cascata: um círculo **virtuoso** de efeitos mais duradouros” (MELLO, 2000, p. 12, grifo no original).

Sob o ponto de vista do Estado, “o preparo inadequado dos professores, cuja formação manteve, predominantemente, um formato tradicional” é um dos maiores obstáculos à implementação e consolidação da reforma educacional em curso. Devido a essa situação, argumenta-se que é

necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (MEC/CNE, 2001, p. 10).

Como o próprio termo sugere, profissionalização remete a um processo cuja orientação desemboca na aquisição de atributos que confirmam o *status* de profissional de um grupo ocupacional. Tanto o domínio de conhecimentos específicos como a exclusividade na realização de certas atividades, fazem parte desse processo. Esse último aspecto, remete à dimensão moral das profissões que, como já destacado, na abordagem funcionalista, orienta-se por valores altruístas e coletivos, o que legitima a concessão social do mandato ao grupo. As atribuições dos professores da educação básica, no Brasil, foram objetos da legislação, sendo suas funções assim definidas no artigo 13, da Lei 9496/96 (LDB):

- a) participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- b) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- c) zelar pela aprendizagem dos alunos;
- d) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento
- e) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- f) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ao designar essas atividades como concernentes à prática docente, a lei estabelece novas referências a serem compartilhados por todos os professores da educação básica, ao mesmo tempo em que configura o campo da atuação profissional e determina os parâmetros a partir dos quais as práticas de formação devem ser organizadas. Essas atribuições sinalizam para uma ampliação das atividades docentes não mais circunscrita aos registros da prática pedagógica em sala de aula:

- a) a ação pedagógica não se reduz mais à sala de aula, mas se amplia para o estabelecimento escolar . Doravante o professor deverá ser capaz de participar e gerir o projeto pedagógico da escola, auxiliar na sua gestão, encontrar meios para resolver os problemas locais, participar, incentivar, promover ações de caráter comunitário. Se antes ações dessa natureza eram circunstanciais e dependiam basicamente da vontade de participar do professor, agora se tornam parte obrigatória de suas atividades como docente. Saber trabalhar com seus pares, desenvolvendo o sentimento de pertença ao grupo é considerado uma importante referência para a construção das identidades profissionais que, tendem cada vez mais, a se estruturarem a partir do “local”.
- b) as relações com a “comunidade” são revigoradas e a palavra “parceria” tornou-se um dos vocábulos mais usados dentro das escolas. Esse movimento encontra-se em sintonia com as orientações do Estado, expressas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica que pretende, dentre outros objetivos, fomentar, a partir de projetos pedagógicos próprios, a construção das identidades locais. É preciso lembrar, ainda, que a descentralização administrativa do sistema educacional implica novas divisões de tarefas, com a crescente responsabilização das unidades escolares por sua própria manutenção. As parcerias comunitárias, estimuladas pelo governo e organismos como o Banco Mundial e UNESCO, dividem atualmente competências que, antes eram exclusivas dos poderes públicos. Trata-se de fomentar respostas locais a questões que se tornam cada vez mais complexas e variadas, posto que as condições sociais vividas pela maioria dos alunos que frequentam as redes públicas tendem a gerar problemas psicológicos, sociais e escolares também mais complexos, aos quais os sistemas educacionais, na sua forma atual, dificilmente podem responder.
- c) a gestão da aprendizagem dos alunos torna-se a tarefa central dos docentes: no centro do processo está o sujeito que aprende. A ascensão da psicologia

cognitiva e dos métodos pedagógicos centrados no aluno exigem do professor “novos olhares” sobre a tarefa de ensinar.⁷³ Além disso, a implementação de políticas de universalização do acesso à educação, de inclusão social e o prolongamento do tempo na escola, ampliam a escolarização para contingentes maiores de alunos/as gerando, em conseqüência, uma maior heterogeneidade desse grupo, o que faz com que os professores tenham que se organizar para trabalhos pedagógicos bem mais diversificados. Termos como “percursos escolares”, “diferenciação de aprendizagens”, “resolução de problemas”, “desafio cognitivo”, “aprender por projetos”, fazem parte do vocabulário corrente dos professores. Trata-se de fazer com que todos aprendam, pois a responsabilidade pelo sucesso dos alunos será, desde então, tarefa exclusiva do professor;

- d) a responsabilização pelos resultados não se reduz só à aprendizagem dos alunos/as. Incluem-se aqui os resultados que refletem o desempenho da escola na consecução de programas, metas ou objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Exemplo disso foi o movimento ocorrido em meados dos anos 90 em prol da normalização do fluxo escolar, o que levou inúmeras unidades escolares a adotarem os “programas de aceleração de aprendizagem” para aqueles alunos considerados em defasagem série/idade; o mesmo pode ser observado nos esforços empreendidos para diminuir as taxas de reprovação escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Pressionados por metas nacionais, regionais ou locais, os professores vêm-se impelidos a serem gestores do sistema;
- e) o desenvolvimento profissional passa a ser responsabilidade pessoal do docente, ao mesmo tempo que expressa seu profissionalismo. Espera-se que os professores identifiquem suas necessidades de formação, tenham iniciativa para buscar meios de resolvê-las e, sejam também os financiadores da mesma. Demonstrar iniciativa, flexibilidade e disponibilidade para a atualização são aspectos que manifestam, do ponto de vista governamental, o profissionalismo do professor.

73 Os métodos de aprendizagem centrados no aluno, designados como “métodos ativos” fazem parte do ideário da Escola Nova. Aliás, esse e outros aspectos do escolanovismo “ressurgem” nas reformas educacionais atuais. Sobre essa temática, ver Shiroma e Campos (2002).

Esse novo quadro de referências tende a mudar substancialmente não só a imagem que se tinha do professor, como também a instituir uma nova dinâmica nas práticas docentes. A relação professor-aluno-conhecimento é re-significada pelo estabelecimento de novas dimensões éticas à prática educativa: a LDB define o professor

como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas **responsabilidades profissionais**, o direito de aprender do aluno, o que reforça a **responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno**” (MEC/CNE, 2001, p. 12, grifos meu).

A responsabilidade moral e ética intrínseca ao ato educativo é traduzida pela responsabilidade com o sucesso da aprendizagem que, em épocas de busca da eficácia plena, vê-se reduzida aos indicadores formais que alimentam as estatísticas governamentais. As pressões pela melhoria dos indicadores de aprendizagem reduzem, por um lado, toda problemática dos processos de ensino-aprendizagem ao contexto da sala de aula e da relação imediata professor-aluno; por outro lado, baseia-se em pressupostos caros à pedagogia do “processo-produto”: a eficiência do processo relaciona-se diretamente com a eficácia dos recursos. Essas exigências com relação às novas responsabilidades pela gestão dos fluxos e dos estabelecimentos escolares é ressaltada pela CEPAL como um dos aspectos da profissionalização dos professores; segundo esse organismo,

as duas principais exigências que um sistema eficiente de formação de recursos humanos impõe aos educadores – o compromisso com a qualidade e a capacidade de administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e recursos sob sua responsabilidade – apontam para a urgente necessidade de profissionalizar os professores (1995, p. 294).

Essas novas referências, materializadas na letra da lei, definem não somente novas funções aos docentes, mas delimitam também os parâmetros a partir dos quais um novo perfil de profissional deve ser construído. Institui, por esse mesmo ato, uma nova imagem do professor: autônomo, responsável, portador de uma capacidade “gestionária” que se estende para além da sala de aula. Como assinala LANG (1999, p. 151) “ensinar é uma prática que não se reduz mais ao domínio dos conteúdos disciplinares [...] existem *saberes e saber-fazer específicos, adaptados* às missões novas do aparelho educativo; esses saberes estão centrados sobre a eficiência profissional; essa

eficiência vem da responsabilidade e da tomada de decisões dos atores engajados na ação” (LANG, 1999, p. 51, grifos do autor, tradução nossa).

O que há de novo nas novas funções atribuídas aos professores? Analisando os componentes identificados com a nova profissionalidade docente, observamos que estes não apresentam, de fato, dimensões novas, ou radicalmente inéditas da atividade docente. O que parece ser uma novidade é que estes, ao se aplicarem a todos os professores da educação básica – incluindo então, educação infantil e as formações disciplinares específicas, como é o caso dos professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio – pretendem sinalizar para a construção de uma cultura profissional comum. Tal movimento, sem dúvida, não ocorre sem problemas, posto que são históricas as diferenças associadas aos profissionais de cada um desses níveis de ensino, fato este que permite indagar se seria possível tal homogeneização.

Uma ruptura que pode ser sinalizada com relação às práticas de formação anteriores, é que estes componentes da profissionalidade docente tornam-se, a partir de agora, objetos de prescrição, de normatização legal. Ou seja, as mudanças de concepção com relação à função social da educação e da escola, engendram também mudanças na concepção de atividade docente e do papel do professor, dando visibilidade a aspectos até então pouco valorizados.

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão, como vimos anteriormente, divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada.

2. FORMAÇÃO ÚNICA PARA TODOS: o referencial de competências

Como já vimos nos capítulos anteriores, um dos aspectos centrais da reforma é centralidade atribuída à noção de competências. Quando se trata da formação profissional, os referenciais de competências, a exemplo do que ocorre na Inglaterra, França e de forma incipiente no Brasil, são definidos a partir da análise das funções que constituem uma dada situação ocupacional. No caso do magistério, a definição de um referencial que delimita as competências chaves ou globais⁷⁴ a serem construídas por todos os professores da educação básica, cumpre a tarefa primordial de estabelecer as bases de uma cultura profissional comum, além de determinar o que se espera que todos os professores apresentem como requisito profissional para o exercício de sua atividade.

No caso da reforma da formação brasileira, o referencial de competências não resultou de processos de negociação, consensos ou acordos produzidos no interior do grupo de professores ou dos sindicatos, associações científicas ou de representação coletiva; contrariamente, foi objeto de uma prescrição legal, sendo determinadas pelo Decreto Presidencial nº3276/99. Cabe registrar, que a determinação dessas competências ocorreu antes mesmo que se promulgasse o Parecer 009/2001 e a Resolução 001/2001, que tratam das diretrizes nacionais que devem orientar os cursos de formação de professores. Ressalte-se então, a importância do ato político que as instituiu, posto que sua determinação não apenas configura as bases a partir das quais se inscreve a profissionalidade dos professores, mas também porque sendo esta uma determinação externa ao grupo profissional, reafirma a tutela e o controle do Estado na definição dos parâmetros e do conteúdo da formação.

Relembramos aqui, conforme já exposto no capítulo anterior, que as competências chaves ou transversais desdobram-se em competências específicas a serem construídas por todos os professores da educação básica. Essas competências, tanto as transversais como as específicas, referem-se aos comportamentos, atitudes e conhecimentos considerados imprescindíveis a uma atuação profissional condizente com os objetivos estabelecidos pelo Estado para a educação básica. Organizadas em seis grupos – competências relacionadas aos valores democráticos, à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, ao domínio dos conhecimentos pedagógicos, ao domínio da prática investigativa e ao gerenciamento do

⁷⁴ As competências-chaves ou globais são competências do tipo transversal, conforme a definição de Rey (2002).

desenvolvimento profissional – visam constituir novas disposições subjetivas nos professores, que os habilitem tanto à gestão da aprendizagem de seus alunos como também de seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Justifica-se nesse sentido, a importância atribuída nos textos oficiais aos componentes responsabilidade e gestão como fundamentais à profissionalização dos professores e, em consequência, à melhoria da qualidade da educação.

O estabelecimento de competências-chaves a serem construídas por todos os professores da educação básica contribui também para a instalação de uma nova dinâmica nas práticas de formação no Brasil. Trata-se não somente de estabelecer padrões ou referências normativas que orientem a estruturação de escolas de formação; mais do que isso se trata de difundir, por essas normatizações, imagens, representações de “tipos-ideais”, que funcionam como elementos organizadores das relações que se estabelecem no campo da educação. Além desse aspecto, a ênfase na aquisição de competências objetiva contrapor a “*expertise*” a uma imagem de “amadorismo”, de improvisação, de ineficiência associadas, nos discursos oficiais, às formações tradicionais:

importa que a formação docente seja ela própria crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação de alto nível. (Parecer 009/2001, p. 28).

Um exame atento das competências específicas descritas no referencial põe em evidência, que os saberes da prática a que aludem os discursos sobre as competências, constituem as dimensões cognitivas, relacionais e organizacionais presentes nas práticas cotidianas dos professores. No entanto, associadas à representação de uma nova profissionalidade, são difundidas como decorrentes das novas exigências que se colocam para a escola nos dias atuais, ausentes portanto, das práticas de outrora. O que há de novo então, na ênfase atual às competências, aos chamados saberes da prática?

De acordo com Demailly (1987, p. 67), a novidade não está nem na natureza e nem na definição de competência, pois desde muito tempo é reconhecido no discurso pedagógico que “a definição do bom professor excede aquela do professor diplomado” nem na natureza dos componentes da nova competência profissional, pois há muito tempo que a profissão de professor é percebida em suas dimensões relacionais, organizacionais e éticas. Para a autora, a novidade reside em que

1º) essas qualidades percebidas outrora como um *suplemento de alma* são percebidas atualmente como uma *necessidade vital* para uma saída da crise dos sistemas educativos;

2º) essas qualidades percebidas outrora como *características individuais*, resultantes de “*dons*” *naturais* são percebidas atualmente como *capacidades coletivas*, ao desenvolvimento das quais a instituição é susceptível de *incitar*, de *formar* seus agentes (DEMAILLY, 1987, p. 67, grifos da autora, tradução nossa).

Ainda segundo Demailly, um indicador da “mudança de estatuto de uma qualidade profissional passando daquele de ‘suplemento de alma’ àquele de elemento de profissionalidade pode ser encontrado na **acentuação de seu caráter obrigatório, o que, no sistema escolar, toma a forma de uma institucionalização coletiva**” (ibid., id., grifo e tradução nossos).

É esse último aspecto que consideramos importante ressaltar: o caráter de institucionalização coletiva imposto pelos referenciais de competências na formação dos professores. A reforma da formação segue e reafirma, nesse sentido, a lógica da institucionalização da noção de competências no Brasil, que como destaca Machado (2002), ao contrário de outros países, adota como via privilegiada, as reformas educacionais. Entretanto, é preciso que consideremos que as definições e os repertórios de competências apresentados pelos textos oficiais são confrontados com definições concorrentes produzidas pelos diferentes setores do campo educacional – pesquisadores, estudiosos, sindicatos, associações etc; esses confrontos evidenciam que a profissionalização dos professores é um campo de luta, onde estão em disputa não somente conceitos e noções, mas também as formas de seu reconhecimento, legitimidade e validação. Esse processo em que projetos diferentes se opõem expressando, para além de simples divergências, concepções antagônicas acerca da função social dos professores, evidenciou-se, particularmente, nos debates acerca da criação dos Institutos Superiores de Educação, como veremos a seguir.

3. INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO: a “des- universitarização” da formação?

Um dos aspectos certamente mais polêmicos da reforma da formação dos professores diz respeito ao *locus* de sua formação. De acordo com os documentos da reforma – considerando aqui, LDB, os Decretos Presidenciais, o Parecer 009/2001 e a Resolução que o acompanha, a formação deve, preferencialmente, ser realizada em Institutos Superiores de Educação. Tal medida traz como consequência imediata, a

secundarização da Universidade no âmbito da formação e as finalidades dos cursos de Pedagogia, até o momento, responsáveis tanto pela formação dos chamados ‘especialistas’ como também dos professores para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Não discutiremos aqui as repercussões dessas medidas no movimento dos professores, nem seus desdobramentos no plano político e estrutural, posto que as contribuições que já dispomos nesse sentido, parecem-nos bastante esclarecedoras. Nos ateremos em examinar as repercussões dessas medidas em termos do modelo de formação profissional que está se propondo.

De acordo com Mello (1999), o modelo de formação de professores para a educação básica necessita de uma “revisão radical”, pois o novo paradigma curricular que orienta a educação básica requer professores “que assumam praticamente os princípios da reforma [da educação básica]” condição para que façam “bom uso dos materiais”, fazendo do “desenvolvimento curricular um processo vivo[...]” (ibid., p.4). Todavia, tal empreitada, segundo a autora é difícil, pois a formulação de uma política de formação se defronta “com a complexidade do ensino superior brasileiro e a crise pela qual está passando no momento”. Para Mello, a reforma da formação cujo objetivo é a “formação de um profissional específico” [o professor da educação básica] poderia ser contaminada pelos “impasses estruturais da educação superior” (ibid., p.4). Por isso, segundo a autora, se a formação de professores ficar comprometida pela dinâmica institucional própria das universidades, é mister se rever

ou reinventar as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar professores. Caso isso não seja possível será preciso inventar outras instituições que possam abrigar projetos pedagógicos condizentes com as necessidades qualitativas e quantitativas de formação de docentes para a educação básica. Essa estratégia é vital sob pena de comprometermos pelas próximas décadas a implementação da reforma da educação básica” (MELLO, 1999, p.4).

É no contexto dessa “revisão radical das instituições de formação que os Institutos Superiores de Educação foram criados.⁷⁵

⁷⁵ A flexibilização das estruturas educacionais, já prevista pela LDB, é normatizada, no caso das Instituições de Ensino Superior, pelo Decreto 2.032/97, que alterou o sistema federal de ensino superior e a organização acadêmica das IES. Ficou instituído que as IES podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. De acordo com Freitas (1999), institucionaliza-se com essa medida, a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, reservando-se aos Institutos Superiores de Educação, um lugar de “quinta categoria”, segundo a própria formulação apresentada pelo MEC (FREITAS, 1999, p. 20).

Todavia, para que se compreenda bem seu caráter é preciso localizá-lo no contexto das reformas educacionais implementadas pelo Estado na década de 1990, sublinhando-se em especial a flexibilização das estruturas educacionais promovida pela Lei 9496/96 (LDB), as exigências dos organismos multilaterais com relação à qualificação dos docentes e às críticas veiculadas nos discursos oficiais às formações realizadas pelas universidades. Vejamos esses aspectos.

Primeiramente, é preciso destacar a natureza dos Institutos Superiores de Educação. De acordo com o Parecer 115/99 e a Resolução 01/99, define-se que os ISE são instituições de **caráter profissional**, destinadas à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo oferecer os seguintes cursos e programas: a) curso normal superior – em nível de licenciatura, para os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; b) cursos de licenciatura para a formação docente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio; c) programas de formação continuada; d) programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma superior, que desejem ingressar no magistério, para atuação nas séries finais do ensino fundamental e médio, em disciplinas afins de sua especialidade; e) formação, em nível de pós-graduação profissionalizante, voltada para a educação básica.

O caráter profissional dos ISE reafirma sua vocação e é coerente com as indicações fornecidas pelo Parecer 009/2001 e Resolução 01/2001 que formalizam, em termos das Diretrizes Nacionais, uma formação baseada na aquisição de competências profissionais. Nesse sentido, as críticas dirigidas às formações realizadas no âmbito dos cursos de Pedagogia, no interior das universidades ou outras instituições de ensino superior, encontram sentido, não exatamente por visarem o *locus* da formação, mas precisamente, por colocarem em xeque a lógica acadêmica que orienta as formações consideradas, pelos discursos oficiais, de “tradicional”.

Exemplificam bem esse movimento, as considerações feitas por Mello (2000), a respeito dos cursos normais em nível médio, considerados pela autora como vantajosos na medida em que possibilitam aos alunos aprender e aprender a ensinar os conteúdos do ensino de modo integrado e polivalente: “essa é a razão mais forte para chamar essa nova modalidade de Curso Normal Superior, nome importante porque pleno do significado que tem para a educação o tradicional Curso Normal” (MELLO, 2000, p. 20). Salienta ainda a autora, que “será necessário que o modelo do normal de

nível médio seja construído agora em termos de nível superior, aproveitando o conhecimento e a experiência dos formadores de professores que se situam nos cursos de licenciatura tradicionalmente dedicados à formação do especialista” (MELLO, 2000, p. 23).

Cotejando as afirmações da autora com outros aspectos do Parecer 115/99, por exemplo, o item dedicado à composição do corpo docente dos ISE, o caráter profissionalizante anunciado já no artigo 1º, evidencia-se mais claramente: a ênfase é para os professores imbuídos de experiência profissional de “terreno”, vinculados diretamente com as instituições escolares. Ou seja, como as competências profissionais se relacionam diretamente com as atuações em situação, o suposto é que aqueles profissionais que estão diretamente envolvidos com as atividades profissionais para as quais se qualificam, têm melhores condições de ensinar o “como fazer”, premissa fundamental do ensino profissionalizante.

Esse caráter profissionalizante coaduna-se também com a idéia de formações rápidas e pontuais. A considerar as determinações mais recentes – Parecer 021/2001 e 027/2001, que dispõem, dentre outros aspectos, sobre a carga horária dos cursos de formação, cuja brevidade está afirmada na determinação mínima da carga horária total dos cursos: 2.800 horas. Considere-se a possibilidade de aproveitamento das experiências anteriores⁷⁶ e veremos que a formação fica reduzida a um tempo exíguo, compatível com as necessidades governamentais de cumprir as metas de qualificação assumidas junto aos organismos internacionais.

As origens do projeto de criação de Institutos Superiores voltados para a formação de professores podem ser identificadas também no Programa de Valorização do Magistério, promovido pelo ministro Murílio Hingel, durante o governo de Itamar Franco. De acordo com Aguiar (1997) esse programa tinha como um dos eixos básicos a criação de institutos de formação de professores com base nos *Instituts Universitaire de Formation des Maîtres* – IUFM, criados na França no período de 1989/1990. Para a implementação destes, foi efetivado um Programa de Cooperação Técnica, envolvendo os governos brasileiros e franceses, resultando desse processo a implementação, em 1992, do Instituto Kennedy, no Rio Grande de Norte.⁷⁷ Mais importante que a efetiva

76 Ingressantes que já cursaram o magistério – modalidade normal podem aproveitar até 800 horas do curso já concluído.

77 O Instituto Kennedy, vinculado a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, destina-se a formação de professores que já estavam em serviço e seu ponto de partida era a prática desses professores (CUNHA, 1998; GUERRA, 1996, in MENEZES (org.) (1996).

implementação desses institutos parece ter sido a importância dada à Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) na condução da política de formação de professores. Segundo Cunha (1998), sob a direção da SEF, colocava-se na ordem do dia a formação baseada nas demandas dos sistemas estaduais e municipais de educação.⁷⁸ As experiências ocorridas no interior desse programa propiciaram que se invertesse a lógica tradicional da formação em nível superior: a prática era a matéria prima.

Destacando a importância dessas experiências, Cunha ressalta que estas não tinham a intenção de substituir o sistema universitário, “mas somente desenvolver uma alternativa que pudesse oferecer um subsídio novo que, pela legislação há muitos anos em vigor, podia ser feita dentro ou fora da universidade”. O que merece ser destacado nessas experiências, segundo o autor, “é o ponto de partida, qual seja a prática pedagógica dos professores das séries iniciais de escolarização, invertendo-se o binômio teoria-prática” (CUNHA, 1998, p. 65).

Ora, se as intenções iniciais não eram, segundo o autor, substituir o sistema universitário, mas propiciar outro modelo de formação, é evidente que o suposto era a criação de um sistema alternativo à formação universitária. Essa determinação – criar uma formação superior, de caráter predominantemente prático, mas fora dos espaços acadêmicos, foi efetivada posteriormente por meio do Decreto Presidencial 3276/99, que implementa “pelo alto” os mais importantes aspectos da reforma da formação: normatiza as competências globais que devem ser adquiridas por todos os professores da educação básica e estipula como e onde estas devem ser adquiridas. O **que, como e onde** são as três principais questões que o Decreto abrange e, com isso, institucionaliza, por força de lei, os principais aspectos da formação. Segundo o Decreto, a formação dos professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental deveria ser realizada **exclusivamente** nos Cursos Normais Superiores, vinculados aos Institutos Superiores de Educação (ISE). Em decorrência, foi criado um novo locus de formação, subtraindo-se dos cursos de Pedagogia a prerrogativa de formar, em nível superior, os docentes para essas modalidades de ensino.

Relembramos que a promulgação do Decreto Presidencial ocorreu num contexto em que se acirravam os debates acerca do Parecer 970/99, que tratava de normatizar os ISEs e os Cursos Normais Superiores, significando uma inflexão nas discussões que

78 Relembramos, conforme já citado no capítulo II, que dois documentos importantes – Referencial para a Formação de Professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, versões de 1997 e 1998 foram produzidos e coordenados por profissionais vinculados a SEF.

vinham ocorrendo. A publicação do Decreto ocorreu na véspera da reunião do Conselho Nacional da Educação, que deliberaria a respeito do referido Parecer expressando, fortemente, a importância estratégica da matéria para a consecução das reformas implementadas pelo Estado.⁷⁹

Retomamos aqui, as considerações apresentadas por Mello sobre necessidade de se resgatar o curso normal, mas em nível superior. A justificativa da autora, lembramos, centrava-se no caráter profissionalizante destes: **o que** ensinar e também **como** ensinar. Registre-se que os cursos de magistério de nível médio permaneceram como reminiscências da Lei 5692/71, promulgada por ocasião da aprovação da LDB, mantendo seu caráter de curso profissionalizante, tal como previa a legislação anterior.

Se considerarmos o cenário anterior à promulgação do Decreto Presidencial verificaremos que a formação dos professores ocorria basicamente em três espaços institucionais: os professores chamados “multidisciplinares”, dedicados à docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, formavam-se nos cursos de magistério, de nível médio e nos cursos de Pedagogia, de nível superior, localizados nas Faculdades de Educação. Já os professores dedicados à docência das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, os chamados “licenciados”, formavam-se nas faculdades ou institutos dedicados à formação disciplinar específica. A dependência institucional desses espaços variava combinando universidades públicas (federais e estaduais), universidades privadas e instituições de ensino superior (centros universitários ou instituições isoladas de ensino), também predominantemente de natureza privada.

Como podemos observar três “vias” de formação, nas décadas de 1980 e 1990, se institucionalizaram no Brasil: a formação nos cursos de magistério, de nível médio, nos Cursos de Pedagogia e nas chamadas licenciaturas de formação em áreas de conhecimentos disciplinares específicos (química, biologia, letras, história, etc). Essas “três vias” implicam também formas de ingresso e certificações diferenciadas.

79 Shiroma et al. ao discutirem a intervenção do governo via decreto 3276/99, postulam a hipótese de que esta medida tinha como uma das finalidades cumprir com os compromissos firmados por ocasião da Conferência de Jomtien. Segundo as autores, ao cabo de dez anos, o “MEC precisava avaliar o andamento de sua política e apresentar a ‘lição de casa’ às agências internacionais com quais está comprometido”. Feita a avaliação, a equipe governamental constatou, em reunião realizada em novembro de 1999, que seus resultados estavam aquém daqueles estabelecidos. A formação dos professores era um ponto nevrálgico nessa avaliação. O déficit de professores para atuar na educação básica, segundo as autoras, era da ordem de 1 milhão e 200 mil professores, somando-se a estes mais de 830 mil que atuavam na educação infantil (SHIROMA et. al, 2002, p. 98).

Conforme pudemos constatar, ao longo da década de 1990, o governo tem tecido críticas contundentes à formação de professores, focando em especial, aquela oferecida pelas universidades. Dois são os aspectos criticados: a) a preparação dos professores para lecionar nas chamadas “disciplinas específicas”, realizada de forma integrada aos cursos de bacharelado, não prepararia o professor para ensinar; b) o academicismo predominante, seja nessas licenciaturas, seja nos cursos de pedagogia, contraria a ênfase aos aspectos profissionalizantes necessários à atuação no dia-a-dia do professor. Portavoz por excelência das críticas oficiais, Mello (1999, p. 6), afirma que

a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior e particularmente nas universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar.

Ainda para a autora, dentre os ingressantes no ensino superior, os que têm uma opção clara pelo ofício de ensinar são os egressos dos cursos de magistério; porém a

estes é oferecido um curso no qual, via de regra, aprende-se a metodologia de ensino dos conteúdos curriculares das quatro primeiras séries do ensino fundamental mas não se dá oportunidade de constituição, em grau mais avançado, de conhecimentos sobre esses conteúdos ou objetos de ensino” (ibid., id., p.6).

Nesse caso, para a autora, “o conhecimento pedagógico é abstrato porque desarticulado do conteúdo a ser ensinado”; já no caso da docência para disciplinas específicas, “o conhecimento do conteúdo pode até mesmo ser de excelente qualidade mas as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática que há de ser feita para ensiná-lo na educação básica” (ibid., id., p. 7).

As considerações traçadas pela autora expressam bem a nova lógica que, a partir dos textos legais – Parecer 009/2001 e Resolução 01/99- orienta os processos formativos: a legitimação da qualificação dos professores não se apóia somente na certificação obtida, que deixa de ser enquanto tal, garantia do bom exercício profissional. As competências profissionais requeridas à docência tendem a tomar passo a frente, pois a qualificação derivada dos conhecimentos, saberes e práticas, sancionados na forma dos diplomas, já não são considerados suficientes à adaptação do professor às novas condições de exercício profissional. Registramos aqui paradoxo similar ao verificado no campo do trabalho. Por um lado, se exigem cada vez mais títulos e diplomas, reconhecidos como sancionando aquisições profissionais; por outro,

se exigem competências, capacidades, habilidades e comportamentos não verificáveis, mas desejáveis que se demonstre, uma vez que são considerados como elementos componentes do nível ou “grau” de profissionalização.

As novas formas de racionalização que encontramos na reforma brasileira não se referem somente aos aspectos de objetivação dos chamados saberes da prática na forma de competência a serem constituídas; a institucionalização de um novo *locus* de formação – os Institutos Superiores de Educação – objetiva, além dos aspectos já mencionados, facilitar a constituição de uma cultura geral comum a todos os professores, superar a segmentação presente no ensino fundamental e médio e racionalizar recursos e custos, pela instituição de uma única via de formação.

Com o Decreto em referência, suprime-se a diversidade de vias de formação, integrando todas em uma instituição: os Institutos Superiores de Educação. Como podemos observar, à unificação das vias de formação corresponde também a unificação das funções e competências. Todos são professores da educação básica; respeitadas as especificidades das modalidades de ensino em que atuarão, todos partilham das mesmas funções e todos devem construir as mesmas competências. A diversidade preservada pelo Decreto refere-se à dependência institucional dos ISE – podem ser abrigados tanto em instituições públicas como privadas, em universidades, faculdades isoladas; podem ser constituídos também sem qualquer vinculação ou dependência de instituições de ensino superior.

Se cotejarmos as exigências da LDB com relação à formação em nível superior com o elevado número de professores sem essa formação, verificaremos que as metas governamentais serão cumpridas com a participação expressiva do setor privado na oferta da formação. Sendo os ISE instituições de caráter profissionalizante, portanto eximidas das exigências que caracterizam as formações de cunho universitário, tornam-se viável à expansão desmedida e aligeirada da formação dos professores. Aliás, as “virtudes” da complementaridade entre a iniciativa privada e a pública são destacadas por Mello (1999), quando se refere à sustentabilidade financeira deste modelo, na medida em que a formação promovida predominantemente pela iniciativa privada, tem no Estado o principal empregador de seus egressos. À expansão da educação básica corresponde uma expansão do mercado privado, mantendo uma demanda permanente pelos cursos de formação docente das instituições privadas. Ainda de acordo com autora, “seria inviável para o poder público financiar a preços das universidades

‘nobres’ a formação de professores da educação básica que já se contam em mais de milhão” (MELLO, 1999, p. 8).

Resumindo, as argumentações governamentais remetem a um tipo de raciocínio linear em que se combinam os seguintes supostos:

- 1) Os problemas com a educação brasileira decorrem predominantemente da falta de qualificação dos professores;
- 2) Uma formação de qualidade deve ser centrada na aquisição de competências profissionais condição para uma atuação eficaz;
- 3) Tal “modelo” é incompatível com as formações tradicionais, ministradas pelas universidades ou, quando fora destas, influenciadas por seu modelo disciplinar.
- 4) Logo, é necessária uma revisão não só do “modelo curricular” dos cursos de formação, mas também da natureza e tipo de instituição que se encarregarão de implementá-lo.

A “via única” de formação para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, não se consolidou enquanto tal, posto que a mobilização nacional desencadeada pelos movimentos organizados no campo da educação refutaram o caráter autoritário do Decreto 3276/99, negando que a formação dos docentes para o magistério multidisciplinar fosse uma exclusividade dos Cursos Normais Superiores e, por extensão, dos Institutos Superiores de Educação. Em 07/08/2000, foi promulgado Decreto 3.554/2000,⁸⁰ modificando o §2º do artigo 3º do Decreto 3.276/99: a formação dos professores não será mais uma atribuição **exclusiva** dos Cursos Normais Superiores, mas **preferencial**. Em outras palavras, as universidades poderão manter os cursos de formação de professores nos antigos Cursos de Pedagogia; tal não ocorrerá, contudo, com as instituições isoladas, do tipo privado, que por força do Parecer 133/00, ficarão obrigadas a implementar os Cursos Normais Superiores com a função exclusiva de formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Com a alteração do Decreto 3276/99, modificou-se mais uma vez o cenário da formação no Brasil: os ISE passam a ser mais uma “via de formação”.

Recapitulando, a formação de professores pode, atualmente, ser realizada nos seguintes contextos institucionais:

80 O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação: "§ 2. A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores."

- a) professores para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: cursos de Pedagogia, exclusivamente quando esses estão localizados no âmbito das universidades, sejam estas públicas ou privadas; em Cursos Normais Superiores, quando se tratar de instituições não universitárias, a exemplo dos centros universitários ou faculdades isoladas. Essas instituições ficam obrigadas, de acordo com o Parecer 133/2000, a criarem Institutos Superiores de Educação; Cursos de Magistério – em nível médio, localizados em instituições destinadas a oferta do ensino médio, sejam estas públicas ou privadas.
- b) professores para atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: nas licenciaturas de áreas de conhecimentos específicos, localizadas no âmbito das universidades, públicas ou privadas; fora do contexto das universidades deverão obrigatoriamente estar vinculados aos Institutos Superiores de Educação.

Observadas as instâncias formadoras temos então, quatro vias de formação para os professores da educação básica. Diante desse quadro algumas hipóteses podem ser ensaiadas: tenderão os Cursos Normais Superiores a substituir os Cursos de Magistério de 2º grau, descaracterizando-se como curso superior? Teremos nesse caso, dois sistemas de formação: os Cursos de Pedagogia, localizados nas universidades, partilhando de uma cultura acadêmica, articulados com a produção do conhecimento e da pesquisa, e os Cursos Normais Superiores, localizados, majoritariamente, nas instituições privadas, com requisitos de qualificação dos formadores e exigências quanto à produção de conhecimento e pesquisa, inferiores àquelas vividas pelas universidades? No caso das licenciaturas, a desvinculação destas dos cursos de bacharelado, não instituirá uma dualidade estrutural na formação dos professores para as disciplinas específicas? Mantida a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos Cursos de Pedagogia das universidades, como conciliar a autonomia universitária manifesta no direito de livremente determinar o “modelo” de formação que considera mais pertinente às necessidades sociais da educação com as determinações constantes na Resolução 001/2001? Conforme destaca Mello (2000), as

Diretrizes Curriculares terão que assegurar princípios de organização pedagógica e curricular comuns para todo país, qualquer que seja a

região, o “locus” institucional ou a esfera federativa em que ocorra, aí incluídas as universidades que, em sua autonomia, poderão dar quaisquer cursos de formação docente mas que, para efeitos do exercício do magistério, terão de oferecer cursos que **cumpram** as diretrizes curriculares nacionais (MELLO, 2000, p. 29, grifo meu).

Enfim, podemos questionar se os objetivos de profissionalização proclamados pelos reformadores, são possíveis de serem alcançados no contexto da dinâmica da formação proposta. Sem voltar a discutir o caráter pragmático que cerca o modelo de competência e sua pertinência para a formação inicial de professores, é preciso perguntar também pelos supostos que subjazem aos argumentos da formação unificada dos professores da educação básica. O exame dos textos da reforma indica que ao suposto de uma educação básica integrada – da educação infantil ao ensino médio – fez-se corresponder uma formação integrada entre os docentes dessas modalidades. De acordo com os discursos oficiais, pretende-se com essa medida superar rupturas históricas instaladas no interior do espaço escolar – os “gargalos” entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental e entre este nível e o ensino médio. Além desse aspecto, conforme já assinalamos, a profissionalização proposta pelo Estado apóia-se no suposto da construção de uma cultura docente comum a todos os professores da educação básica. O que iguala e o que diferencia esses docentes? De acordo com o Parecer 009/2001, o que todos os professores têm como referência comum é a atuação profissional, e o que têm de particular é a docência relacionada à especificidade da modalidade da educação básica em que atuarão.

Do acima exposto, podemos extrair alguns pontos para análise:

- a) a linearidade que se estabelece entre educação básica e formação de professores: tudo se passa como se as rupturas que ocorrem durante os anos da educação básica se dessem às rupturas e segmentações presentes na formação de professores. Ou em raciocínio inverso, conforme já demonstramos, que a integração da educação básica implicasse, de forma direta, a integração dos professores garantida por uma formação única a todos. Sabe-se muito bem que as “duas pontas” da educação básica – a educação infantil e o ensino médio – enfrentam problemas históricos de acesso e permanência dos alunos, de financiamento, de prioridades etc. O suposto que move a idéia da integração é o conceito de homologia de processos, já tratada nos capítulos precedentes. Ou seja, supõe-se ser possível fazer corresponder processos que, são por natureza, diferentes;

- b) a segmentação da formação, em especial entre os chamados “licenciados” ou professores que atuam na docência de disciplinas específicas: as críticas com relação a formação nas licenciaturas e a inadequação do preparo para as situações de intervenção pedagógica, tem sido destacado por pesquisadores (GATTI, 2000). Os debates acerca dos bacharelados e licenciaturas, o lugar de “anexo” que as licenciaturas assumem nos cursos cuja linha mestra é a formação de bacharéis, portanto, voltados mais para a atividade da pesquisa acadêmica, têm apontado para a necessidade de repensar os processos de formação de professores no seu interior. Parece haver, portanto, convergência entre os educadores e governo quando se trata de examinar dificuldades que a formação desses professores tem apresentado. Contudo, quando examinamos o projeto de reforma observamos que as proposições do governo promovem a desvinculação das licenciaturas dos cursos de bacharelado. Essa desvinculação, em que pese sua intenção de priorizar uma formação mais pedagógica aos licenciados, reatualiza no campo da educação, uma divisão de tarefas e de competências – espaços voltados para a produção do conhecimento e espaços para sua transmissão e aplicação. Às licenciaturas reserva-se esse segundo espaço. A esse aspecto soma-se outro que diz respeito à constituição de uma cultura comum. Sabe-se que as segmentações no grupo dos professores são históricas. A divisão entre os professores multidisciplinares e os professores de disciplinas específicas traduzem-se em termos de *status* social, *habitus*, socialização, remuneração etc. Como vemos, a integração da formação sinaliza também para a homogeneização de culturas que são, desde sua constituição, heterogêneas;
- c) embora a reforma pretenda integrar as formações não há, especificamente no texto do Parecer 009/2001, explicações sobre como esse processo se dará. Mantém-se na generalidade ao afirmar que o que há de comum entre todos os professores da educação básica é a atuação profissional. Mas como ocorrerá essa integração em termos das práticas de formação? Na versão preliminar das Diretrizes (2000), documento que serviu de base para o Parecer aprovado, em item específico dedicado a discutir a formação comum, consta que “independente da etapa da escolaridade em que atuam, tenham [os professores] uma visão ampla das questões educacionais, das questões escolares, do desenvolvimento humano, além de uma cultura geral e profissional mais

abrangente”. A Resolução 01/2001 corrobora a indicação do documento de 2000, ressaltando que

além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, [a definição dos conhecimentos deverá] propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.” (CNE/CP, 2001, §3º do art.6º).

Pelas orientações que constam nos documentos, os currículos de formação deverão organizar-se a partir de uma parte da carga horária destinada à formação comum e outra dedicada às didáticas e objetos de ensino específicos. É com relação a esta parte específica que algumas dúvidas se colocam: será esta objeto de diretrizes também específicas? Nesse caso, as diretrizes específicas incorporam os aspectos relacionados à formação comum, constantes no Parecer 009/2001, ou teremos uma situação de convivência dual em termos das indicações para as áreas específicas? Seguindo a lógica que norteia os documentos da reforma, pressupõe-se que os conhecimentos e competências se construam não apenas como decorrência da assimilação de conteúdos teóricos, mas também como resultado de processos centrados na prática pedagógica e na reflexão sobre a mesma. De acordo com o estabelecido, os cursos de formação para atuação disciplinar deverão basear-se sobre esses mesmos princípios, o que poderá impossibilitar sua vinculação, em termos de um “tronco comum” com as formações em nível de bacharelado. Instala-se sob uma nova forma, um outro tipo de segmentação entre os bacharéis e licenciados.

As questões que acima apresentamos traduzem as contradições que emergem quando se trata de conciliar em um projeto de formação único, lógicas que são por princípio, diferentes: de um lado, temos a lógica disciplinar, vinculada ao campo da formação específica e, de outro, a lógica da formação profissional, vinculada à formação por competências. Possuindo raízes epistemológicas diferentes – uma ligada ao campo da produção do conhecimento, outra ao campo da aplicação do conhecimento, relacionam-se também a concepções de formação diferentes. Mantendo-as dissociadas, acaba se reproduzindo o modelo de racionalidade técnica, que Schön (1992) tanto critica: “a formação é concebida, sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela pesquisa, aos futuros *praticiens*, que vão em seguida aplicá-los em sua prática” (TARDIF, 1998, p. 24, tradução nossa).

Certamente se considerarmos as indicações fornecidas pelos teóricos das profissões, em especial aqueles vinculados à abordagem funcionalista, a constituição de uma cultura comum, partilhada, concluiremos que essa é uma dimensão necessária à aquisição do status de profissão por uma ocupação. Mas, é preciso lembrar que as profissões não se constituem como campos homogêneos, ao contrário, encerram em seu interior conflitos, relações de poder que se traduzem pela convivência de interesses, valores e modos de organização nem sempre consensuais. Essa “segmentação profissional” (PERRUSI, 2000) é constituinte da dinâmica das profissões, na medida em que delinea os limites entre várias especialidades dentro de um mesmo campo ou entre campos diferentes. Por expressar as diferentes posições que podem ocupar os sujeitos dentro de um campo profissional, são também importantes fatores na constituição das identidades. Em suma, pode-se constatar que as pretensões unificadoras da reforma contradizem o movimento real constituinte dos processos de profissionalização. Talvez seja mais pertinente identificar essas estratégias – funções comuns, referencial de competências único e determinação de instituição de formação – como componentes dos dispositivos de controle e de disciplina necessários à institucionalização da lógica das competências no campo da formação.

4. A REFORMA BRASILEIRA NA CONTRAMÃO DAS REFORMAS INTERNACIONAIS OU A PRÁTICA CONSTANGIDA.

Muitas são as possibilidades que podemos considerar quando se trata de projetar novos cenários. Contudo, o que parece se evidenciar, quando combinamos todas as vias de formação, é o confronto de duas lógicas distintas: a lógica acadêmica, articulada com a produção do conhecimento, da ciência, da pesquisa, valorizando os chamados saberes disciplinares; e a lógica profissionalizante, em essência refratária à lógica acadêmica. Cabe aqui fazer uma distinção entre os termos formar – cuja origem está no campo do trabalho, referindo-se à formação profissional – e ensinar, cuja origem está no campo da educação, referindo-se sobretudo à transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, não apenas o termo, mas a concepção de formação profissional, embora largamente utilizada para se referir à formação realizada pela universidade, está, historicamente, vinculada à idéia, de

dotar o indivíduo de certas competências. [...] qualquer que seja o modo que se especifique essas competências, elas são sempre

definidas por referência a situações e a práticas. Formar qualquer um é torná-lo capaz de colocar em ação práticas pertinentes em uma situação, definida de modo estreito (posto de trabalho) ou amplo (por referência a um coletivo de trabalho) responsabilizado por um processo de produção (CHARLOT, 1990, p. 6, tradução nossa).

Contrariamente, a idéia do ensino implica

aquela de um saber a ser transmitido, quaisquer que sejam as modalidades de sua transmissão [...] Ele faz referência, ao menos implicitamente, a um modelo de três termos: o saber a adquirir que é o objetivo [...], o aluno ou aprendente e o mestre cuja função é de servir de mediador entre o aluno e o saber.[...]. A lógica do ensino é aquela do saber para ensinar, do saber constituído em sistemas e discursos, tendo uma coerência própria (ibid., id. p. 6, tradução nossa).

Trata-se então de lógicas irreduzíveis, porém, como diz o autor, estão condenadas a “deslizar eternamente uma sobre a outra”. Duas formas de mediação entre elas são possíveis: a prática do saber e o saber da prática. A prática do saber implica a produção dos sistemas de conhecimento – “trata-se de uma prática cuja finalidade última é a construção de um mundo coerente de saberes”; ao contrário, o saber da prática implica os conhecimentos sobre a prática: “a prática, de fato, pode ser objeto de um saber que funciona segundo suas próprias normas de coerência” (ibid., id., p. 11). Quando se trata, então, da formação de professores, o autor alerta para a distinção de quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído com sua coerência interna; a prática como atividade finalizada e contextualizada; a prática do saber e o saber da prática:

formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nos diversos níveis e observar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos onde podem se articular lógicas que são e restarão heterogêneas – o que, aliás, é salutar, pois a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso total ou em uma prática total é fonte de dogmatismo e de totalitarismo (ibid., id., 1990, p. 11, tradução nossa).

Qual é, então, a lógica que se instaura na formação de professores no Brasil? Se considerarmos os dados até aqui apresentados – a criação dos ISEs, instituições de caráter profissionalizante, como *locus* preferencial da formação; a formação baseada no “modelo das competências” independente do caráter institucional e jurídico da instituição e por fim, a concepção de profissionalização que orienta esses documentos, podemos inferir que a tendência é prevalecer a lógica profissionalizante na formação.

A centralidade da prática e o foco nos saberes necessários à intervenção eficiente nos processos de aprendizagem dos educandos sinalizam para uma “via” de formação,

em que se combinam preferencialmente, duas das dimensões apresentadas por Charlot – a prática como atividade finalizada e os saberes da prática, secundarizando-se as outras dimensões relacionadas ao saber, como campo científico constituído e a prática do saber, como pesquisa. Se consideramos essas características podemos vislumbrar que reforma tende a promover uma formação de caráter mais pragmático, mais “técnico”, mais pontual, posto que centrada na prática?

As dimensões assinaladas por Charlot – saberes constituídos, práticas contextualizadas, prática do saber e saberes da prática – podem nos fornecer importantes indicadores para a análise dos “modelos” de formação, quer considere-se a prevalência de uma ou mais das dimensões referidas. Bourdoncle também oferece interessantes referências para a análise a partir da tipologia que constrói sobre os modelos de formação de professores, considerando como referência principal a localização institucional.

Em estudos comparativos sobre as reformas da formação de professores em países como França, Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, Bourdoncle (1994, 1997), extrai algumas características dos processos que lá ocorreram, o que lhe permite, a partir de um conjunto de categorias de análise, identificar quatro formas predominantes nos processos de institucionalização da formação de professores: a normalização, a academização, a universitarização e as parcerias entre escola e universidade.

A normalização, predominante no século XIX, implicou a criação de lugares – as Escolas Normais – onde as normas do ensino eram estabelecidas e onde eram formados todos aqueles que mais tarde, seguiriam essas normas. A formação passava primeiro pela aquisição de uma boa base, depois pela assimilação da moral e dos gestos profissionais. A socialização profissional em instituições desse tipo era fortemente normalizadora graças às regras de vida (internato, clausura) e aos ensinamentos morais. Segundo o autor, esse tipo de instituição se difundiu por quase todo o mundo.

A academização, encontrada nos anos 60 na Inglaterra, anos 70 na Austrália e, na França, ainda nos anos 90, “é o movimento que leva as antigas instituições de formação de professores (escolas normais, *training colleges*) a se aproximarem do ensino superior”, adotando as premissas de funcionamento destes (elevação do nível de recrutamento, diploma de ensino superior) e, em especial a ênfase ao conteúdo, centrados sobre os saberes acadêmicos ou disciplinares, excluindo-se, da formação, os aspectos profissionais do ensino (BOURDONCLE, 1997, p.4, tradução nossa). A

principal característica dessas instituições é de serem formalmente independentes das universidades, porém seu funcionamento é caracterizado por “ser mais acadêmico”.

Entre os anos 1930 a 1950 nos Estados Unidos e nas décadas de 1960 e 1970 no Canadá, se observou um movimento de absorção das antigas instituições de formação de professores pelas universidades. Esse movimento é definido pelo autor como universitarização:

a universitarização das formações dos professores implica portanto que os saberes ali dispensados estejam estreitamente vinculados à pesquisa. Não se trata simplesmente de transmitir um saber, mas de o criar primeiro, ou em todo caso, de o experimentar de uma maneira crítica” (BOURDONCLE, 1997, p. 6, tradução nossa).

Alerta Bourdoncle, que isso não quer dizer uma “formação doutoral” voltada à formação de profissionais para a pesquisa: os formadores dos professores devem ser pesquisadores para poder passar para os futuros professores, uma atitude de pesquisa e de os ajudar a pensar sua prática, a serem profissionais reflexivos. (ibid., 1994; 1997).

As parcerias entre escolas e as universidades, no que se refere à divisão de responsabilidades na formação, envolvendo universidades e estabelecimentos escolares onde ocorrerá o exercício profissional é um movimento bem recente, localizado sobretudo em países com processos mais antigos de universitarização. Estados Unidos e Inglaterra oferecem as experiências mais emblemáticas nesse sentido. Trata-se de uma divisão de trabalho onde a formação dos professores e a pesquisa “*sur le terrain*”, ou seja, nas escolas, fica a cargo dos professores da universidade, enquanto que a prática cotidiana do ensino junto aos alunos fica sob a responsabilidade dos professores das escolas. De acordo com Bourdoncle,

depois de um movimento de universitarização dando mais poderes às estruturas universitárias, assiste-se um movimento se não de desuniversitarização, pelo menos de partilha de poder entre as universidades e as estruturas habituais de exercício profissional que são os estabelecimentos escolares” (1997, p. 4, tradução nossa) .

Comparando as reformas francesa e inglesa, Bourdoncle assinala que, no caso da Inglaterra, ao contrário da França, não ocorreu um movimento em direção à universitarização da formação – os IUFMs⁸¹ são instituições de caráter universitário – mas um movimento em direção à profissionalização. O período da década de 1970 até os dias atuais é marcado por uma preocupação com a pertinência da formação com relação à profissão, que se traduz por um aumento da importância do estágio prático,

81 IUFM – Institutos para a Formação de Mestres (*Instituts pour la Formation des Maîtres*).

pela valorização das parcerias com os estabelecimentos de exercício, ocorrendo o deslocamento de uma parte da formação profissional para esses últimos, pela presença de ensinamentos orientados para situações profissionais mais do que para as disciplinas universitárias. Enfim, constata-se uma menor participação da universidade. Ainda de acordo com o autor, tal “modelo” parece se afastar da concepção funcionalista de profissionalização, uma vez que esta pressupõe que o exercício de uma profissão requer saberes de alto nível e domínio de princípios teóricos, capazes de guiar o “prático” na sua aplicação a situações sempre individuais. (BOURDONCLE, 1994, p. 145).

Se tomarmos como referência de análise a tipologia fornecida por Bourdoncle, o que podemos deduzir da reforma implementada no Brasil? Estaríamos também em vias de “des-universitarizar” a formação, ao institucionalizar os ISEs como o *locus* preferencial de formação, atribuindo-lhes um sentido mais profissionalizante e menos acadêmico? Nesse caso, já teríamos “universitarizado” a formação docente? Relembramos que a formação dos professores no Brasil nunca foi totalmente localizada nas universidades, uma vez que as escolas privadas, do tipo isolado, são responsáveis pela formação de um grande número deles. Poderíamos dizer, então, que a formação dos professores anterior à reforma, dava-se a partir de um modelo combinado, um ordenamento que articulava aspectos próprios da universitarização (cursos localizados nas universidades) e aspectos próprios da academização – cursos localizados em instituições privadas, isoladas das universidades – porém partilhando do modelo acadêmico no que se refere à ênfase destes na formação?

Após a promulgação dos textos da reforma, o que verificamos, é um movimento de profissionalização que tende a des-universitarizar mesmo os cursos localizados no interior das estruturas universitárias, uma vez que as Diretrizes Curriculares – de caráter profissionalizante – são extensivas também a estes.

Considerando então, que a reforma pretende profissionalizar a formação de professores podemos interrogar qual é a concepção de profissionalidade e, em consequência, de professor, que baliza a reforma brasileira?

Retomamos aqui as contribuições de Roche (1999) sobre profissionalização. De acordo com autora, o processo de profissionalização é constituído por cinco dimensões: a econômica, a ético-filosófica, a sociológica, a psicológica e a pedagógica. Para efeitos de nossa análise, focaremos apenas a dimensão psicológica. A autora define como dimensão psicológica da profissionalização “esse movimento de identificação dos determinantes internos que permitem a um indivíduo conduzir sua atividade, de modo

vinculado, às mudanças que ocorrem nos contextos econômico e social” (ROCHE, 1999, p. 41, tradução nossa).

As definições do que “é ser um profissional” incorporam cada vez mais atributos de ordem subjetiva, como constituintes da profissionalidade dos indivíduos. Segundo a autora entre “gostar do trabalho bem feito” e “gostar da complexidade” há uma grande evolução. No primeiro caso, faz-se apelo à consciência profissional; no segundo, faz-se apelo às qualidades mais cognitivas e sócio-afetivas. Para Roche, “gostar da incerteza, é colocar em jogo sua capacidade de dominar o futuro, suas angústias, sua confiança em si, portanto, a dimensão sócio-afetiva de sua personalidade” (ibid., id.). Continuando ainda com a autora, o profissionalismo consiste então, em colocar em ação qualidades, competências que sintetizam cinco dimensões: saber agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e os mobilizar em um contexto; saber transferir, saber aprender e saber aprender a aprender e, saber se engajar.

No caso da formação de professores, a literatura recente também o define em termos de suas capacidades subjetivas. De acordo com Altet (2001, p. 25), o professor profissional

é uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou conhecimentos explicitados oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos, professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

A profissionalização seria, do ponto de vista da autora, um processo constituído pela “racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (ibid., id., p. 25).

Mello (2000, p. 18) também traça o perfil profissional do professor: “um profissional cuja atuação é inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista referida como *artistry*”. O apelo às capacidades subjetivas como constituintes da profissionalidade do professor é também ressaltado por outros estudiosos, tais como Perrenoud (2001), Charlot (2002).

Para Roche, o conceito de profissionalismo conhece as mesmas evoluções que o trabalho; o profissionalismo da atualidade é diferente do que se concebia como profissionalismo nos anos de 1950 e 1960. Se no período tayloriano da produção, o

profissionalismo era marcado pela especialização, pela destreza em realizar bem uma tarefa, em suma, em executar bem, essa situação se inverte na época contemporânea. Na atualidade, as empresas demandam cada vez mais profissionais que sejam também proponentes, que possam também conceber e não apenas executar (ROCHE, 1999, p. 43). Se essas são as novas qualidades atribuídas ao “profissional”, então profissionalizar as pessoas é possibilitar que essas atuem sobre o seu meio “dotando-as de uma competência complexa feita de conhecimentos teóricos, de um aparelho cognitivo e de um equipamento sócio-afetivo”.

Se o profissionalismo está redefinido, afastando-se cada vez mais das definições funcionalistas que o vinculavam a profissões liberais, a profissionalização também se redefine, enfatizando as relações do indivíduo com os contextos reais, situações em que poderá estar sob pressões de ordens diversas, bem como exposto a diferentes situações de aprendizagem. Para contemplar esse aspecto, a autora sugere que se considere a dimensão pedagógica dos processos de profissionalização. Essa dimensão se expressa na invenção de novos modos de formação que possibilitam, aos indivíduos, a aquisição das competências requeridas e, em particular, aquelas relacionadas aos esquemas cognitivos e sócio-afetivos (ibid., id., p.47).

Para finalizar, a autora ressalta que as dimensões sociológica, ético-profissional e econômica das profissões tendem a ficar periféricas diante da preocupação com o sujeito aprendente, com os conteúdos a serem aprendidos e com os métodos para atingi-los. De fato, para Roche, é possível desenhar uma ligação estrutural entre o conceito de profissionalização e o de competências: “profissionalizar é fazer emergir uma categoria de pessoas dotadas de competências multidimensionais” (ibid., id., p. 48).

Voltando à questão da reforma brasileira da formação dos professores podemos, a partir das contribuições de Roche, sublinhar que aqui, a exemplo do que ocorre no campo do trabalho, tende-se também enfatizar as dimensões psicológicas e pedagógicas do processo de profissionalização. Sem desconsiderar a importância dessas dimensões, acrescentaríamos que a ênfase atual às mesmas participa de um movimento mais amplo, em que a abundância de diplomas, convive com índices de exclusão social cada vez mais difíceis de serem justificados. Nesse sentido, a profissionalização dos professores é arquitetada com vistas à construção de qualidades subjetivas que os capacitem para adaptações mais rápidas e flexíveis, que saibam também administrar suas competências de modo a se manterem atualizados e produtivos. Porém, não basta que adotem esses preceitos externamente; é preciso que partilhem dos mesmos com convicção, posto que

a missão que lhes é confiada – educar as gerações mais jovens – implica criar, também nestes, as disposições subjetivas das quais são, também supostamente, portadores.

Os indicadores de que dispomos atualmente para subsidiar nossa análise, em termos dos “efeitos” que as novas orientações possam provocar no campo da formação, são ainda incipientes, pois o processo ainda está em curso, o que gera dificuldades adicionais a análise dessa natureza. Embora os discursos argumentem em favor de uma formação voltada para um “profissional reflexivo” conforme as proposições de Schön, o que verificamos é a adoção de uma perspectiva de profissionalização que prioriza a aquisição de competências profissionais voltadas primordialmente para a eficácia da prática pedagógica. É oportuno aqui, resgatar a advertência feita por Ferry; segundo o autor, na ausência de um consenso político sobre as finalidades da escola, os discursos que se apóiam em argumentos tecnicistas se impõem e a “procura de uma otimização do funcionamento da escola em termos de rendimento e de eficácia é suposta como válida qualquer que seja a perspectiva política” (FERRY, apud LANG, 1999, p. 157).

Como já destacamos, não partilhamos da tese que postula a desprofissionalização do magistério como um dos efeitos da reforma. Aspectos como: exigência de nível superior, constituição de uma base profissional única para todos os professores, instituição de um sistema nacional de certificação, produção de diretrizes nacionais para orientar a formação inicial sob o controle de pares, indica-nos, ao contrário, que muitos daqueles aspectos reivindicados pelos teóricos da sociologia das profissões como reveladores de processos de profissionalização estão aqui presentes. Parece-nos que melhor seria, indagarmos a respeito do projeto político que orienta a reforma em curso, examinando e confrontando seus supostos com aqueles que foram construídos pelo movimento docente. Remetemos as posições de entidades representativas de ordem científica e sindical (ANPEd, 2000; ANDES-SN, 2001; ANFOPE, 2001), que vêm insistindo a respeito dos limites da reforma. Podemos destacar aqui, alguns aspectos que, sob nosso ponto de vista, expressam as concepções que estão em jogo: a) a reforma fica restrita à formação inicial, incidindo fortemente sobre o paradigma curricular. O estabelecimento do referencial de competências impõe a todas as escolas de formação uma orientação única, na medida em que as avaliações nacionais tomarão como base as competências determinadas para serem construídas; b) a reforma não é acompanhada de mecanismos que possam sustentar uma política efetiva de profissionalização, tais como carreira, salário e formação continuada; c) a reforma representa mudanças na natureza do processo de profissionalização – o que está em jogo

não é apenas qualificar melhor, mas construir um “tipo novo de professor”, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, em referências de adaptabilidade e eficácia profissional.

A reforma da formação dos professores é orientada, em seus fundamentos básicos, por pressupostos que têm origem no campo do trabalho, em especial nas novas formas de gestão das formações e da mão-de-obra. Sob essa perspectiva, tornam-se compreensíveis os princípios teórico-metodológicos adotados: a formação por competências, a criação de instituições de caráter profissionalizante, a implementação de um sistema nacional de certificação de competências, a valorização dos “saberes da prática”, a responsabilização individual pelo desenvolvimento profissional, são algumas dimensões que nos sinalizam para a emergência não só de um novo “modelo” de formação, mas de uma nova institucionalidade constituída a partir de novos dispositivos que visam regular formação, carreira e salário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a reforma da formação de professores iniciada na segunda metade dos anos de 1990, com a Lei 9394/96 (LDB) e finalizada formalmente em 2002 com a promulgação da Resolução 01/2002, pelo Conselho Nacional de Educação, instaura uma nova lógica nas práticas de formação, realizando, no dizer de Mello, “uma revisão radical” nos paradigmas de formação vigentes, notadamente naqueles associados aos “modelos” disciplinares e acadêmicos, realizados nas universidades.

A pesquisa que ora apresentamos procurou evidenciar que as proposições governamentais não se restringem a mudanças de ordem curricular, mas têm como alvo a implementação de um projeto de profissionalização baseado em referências cujas origens podem ser localizadas no campo do trabalho. Nesse sentido, apreender as bases que o constituem nos pareceu fundamental, uma vez que esse movimento possibilita-nos identificar sua natureza e a lógica que a informa. Aspectos importantes que passaremos a apresentar indicam-nos que a profissionalização dos professores, objetivo declarado nos documentos analisados funda-se numa proposta de formação de caráter pragmático, centrada na aquisição de competências capazes de propiciar uma gestão eficaz dos espaços pedagógicos. Nesse sentido, vale ressaltar que a profissionalização pretendida pelo Estado se pauta num “modelo” de formação “enxuto”, pontual, tendendo a valorizar e acentuar as dimensões técnico-profissionalizantes da formação.

Dois aspectos evidenciam o caráter profissionalizante da reforma proposta: as críticas dirigidas às práticas de formação consideradas “tradicionais”, associadas aos conteúdos disciplinares de tradição acadêmica e a assimilação da noção de competências e da lógica que lhe é associada como “nuclear” na reforma. Na convergência desses dois aspectos localiza-se a ênfase aos chamados “saberes da prática”, resgatados por pesquisadores da área e reformadores, como dimensão constituinte e singular do fazer docente, ao mesmo tempo em que são valorizados como fundamentais à realização eficaz da prática pedagógica. Nesse sentido, a reforma proposta aproxima-se da lógica que orienta as práticas profissionalizantes, vinculadas de forma estreita aos contextos de trabalho e emprego, afastando-se sobremaneira de uma proposta de formação que vise à construção do professor como intelectual crítico, cuja formação ampla e sólida lhe permita “compreender a realidade de seu tempo”, ao mesmo tempo em que lhe permite “interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 140).

Quatro dimensões são basilares na proposta empreendida pelo Estado: a) a re-significação da prática pedagógica, que passa a ser caracterizada por sua imprevisibilidade e fluxos descontínuos de acontecimentos; b) a aquisição de competências; c) a avaliação das competências e d) a certificação de competências.

A re-significação da prática pedagógica como “feita” de imprevistos cria e justifica, no nível dos discursos, a exigência de um novo tipo de profissional, capaz de saber gerir, com eficácia, as situações imprevisíveis que interrompem, constantemente, a rotina de seu trabalho. Baseando-se em contribuições de autores como Schön, mas também de pesquisadores vindos do campo da ergonomia, os documentos que analisamos ressaltam a necessidade de o professor saber agir com “maestria” diante de tais situações, o que requer não apenas saberes teóricos, mas sobretudo saberes práticos. As imagens e representações do professor e da ação docente são redefinidas valorizando-se aspectos subjetivos relacionados a capacidades gestonárias – da sala de aula, das aprendizagens, dos conteúdos.

A formação por competências, central às proposições da reforma, supostamente possibilita a constituição do profissional com essa performance, uma vez que inverte a lógica que ordena as formações acadêmicas: os currículos passam a ser organizados a partir da prática, referência máxima na determinação dos aspectos teóricos a serem apropriados. Dessa perspectiva, a teoria fica subjugada às determinações da prática, constituindo-se em elemento secundário na formação profissional, posto que a eficácia da atuação do professor se deve a sua capacidade para atuar em situações marcadas pela imprevisibilidade, consideradas, como inerentes e constitutivas da prática pedagógica. A noção de competências é nuclear também na reforma da educação básica, no ensino técnico e profissionalizante. Orienta objetivos educacionais, conteúdos de formação e as metodologias de ensino promovendo uma nova lógica, onde a valorização da dimensão subjetiva e dos percursos individualizados visam à constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social.

Inseparável da formação por competências é a questão da avaliação. Apresentada como um dos princípios da reforma, a avaliação é tratada tanto como recurso metodológico para corrigir distorções durante o percurso de formação como instrumento útil na aferição das necessidades decorrentes do desenvolvimento profissional. Dada a sua própria natureza, as competências só adquirem visibilidade em situações práticas, o que significa que sua avaliação repousa no reconhecimento e julgamento de padrões de desempenho considerados satisfatórios. Embora os

reformadores não se atenam muito a essa questão, os textos nos indicam que avaliação tanto se aplica às situações de aprendizagem, realizadas nos cursos de formação, como também às situações externas, já de exercício profissional. Nesse último caso, a avaliação de competências pode ser utilizada como “ferramenta” de gestão do coletivo dos professores, seja como recurso para ascensão e mobilidade na carreira ou para a construção de salários individualizados.

Na mesma direção pode ser analisada a certificação de competências. Sendo as competências constituídas por saberes tácitos, ou de saberes que, por sua própria natureza, se furtam às formalizações escolarizadas, o seu reconhecimento dá-se mediante apreciação de sua manifestação ou exercício prático, confrontado com uma norma que seja reconhecida socialmente como um padrão competente.

O artigo 16, da Resolução 001/2001, faz referência à constituição de um sistema nacional de certificação de competências dos professores da educação básica. Com esse artigo, a reforma cria condições para a emergência de uma nova institucionalidade no campo do magistério, na medida em que sinaliza concretamente para duas possibilidades. Primeira, os diplomas de licenciados deixam de ser a prerrogativa máxima que garante o direito ao ingresso no magistério enquanto a certificação de que se é portador das competências profissionais exigidas passa a ser o requisito central. Do mesmo modo, os diplomas podem perder seu “valor vitalício”, na medida em que a avaliação e certificação de competências têm como suposto a flexibilização dos vínculos de trabalho e das posições dos sujeitos nos sistemas em que estão inseridos. Isto quer dizer que, embora os diplomas tendam a se manter como referência de corte na seleção para o ingresso no magistério, podem deixar de ser a referência para a permanência e mobilidade na função.

Outro “cenário” que pode ser delineado a partir dessa reforma diz respeito ao ingresso, no magistério, de profissionais não necessariamente portadores de formação específica. As condições legais para essa forma de acesso estão dadas no artigo 61 da LDB, inciso II, que se refere ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e **outras atividades** (grifo nosso). Consideradas as referências oriundas do campo do trabalho e da formação profissional, postulamos que a certificação de competências poderá se constituir em mecanismo de validação de experiências práticas adquiridas em atividades e instituições não necessariamente de ensino, mas que podem ser avaliadas, reconhecidas e certificadas, garantindo o acesso ao magistério de profissionais não licenciados e oriundos de outros campos

profissionais que não a educação. Essa possibilidade coaduna-se, aliás, com recomendações contidas no Relatório Delors, da UNESCO, que ressalta o quão salutar pode ser para o bom exercício profissional do professor, sua inserção em atividades do “mundo produtivo”.

Considerados os aspectos acima mencionados, pode-se verificar que o projeto governamental ambiciona mais do que uma simples reorientação curricular ou mudança no *locus* da formação. O movimento da reforma “des-universitariza” a formação não apenas porque estabelece que a universidade já não é mais o lugar preferencial da formação, mas porque, mesmo situados no interior das universidades, os cursos devem ser organizados de acordo com os princípios estabelecidos no Parecer 009/2001 e Resolução 001/2002, que lhes impõe uma racionalidade distinta daquela que historicamente tem caracterizado as formações universitárias.

Desse modo, o que está em questão é o modelo de profissionalização proposto pelo Estado, cujo caráter técnico-profissionalizante é reafirmado pelas orientações concernentes às instituições de formação, em especial às diretrizes referentes aos Institutos Superiores de Educação – ISEs, concebidos como instituições profissionalizantes, especialmente voltados para a formação. A ênfase a uma formação do “tipo prático” consolida-se com a promulgação dos Pareceres 027/2001 e 028/2001, que estabelecem a carga horária de 2.800 horas, a serem integralizadas no prazo mínimo de três anos. Como se pode observar, a proposta governamental alia “ingredientes” como formação inicial de tipo pragmático, baseada na aquisição de competências, em cursos de curta duração, focadas na prática. O caráter reducionista da reforma oblitera dimensões fundamentais constituintes da formação; tomando como referência as contribuições de Severino (2000), ressaltamos que a ênfase aos aspectos da prática pedagógica tornam-se problemáticos na medida em que duas outras “formas de sensibilidade” são obscurecidas: a epistêmica e a ética. Segundo o autor, ambas precisam encontrar mediações curriculares, ser despertadas, incentivadas, posto que não nascemos com ela. A sensibilidade ética implica no reconhecimento de que as “profissões são práticas especificamente voltadas para os sujeitos humanos, acarretando conseqüências para esses sujeitos, o seu compromisso fundamental deve ser o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos” (SEVERINO, 2000, p. 187). Já a dimensão epistêmica diz respeito à necessidade de o estudante “intencionalizar sua formação a partir de referências que só o conhecimento pode lhe fornecer” (ibid., id., p. 188).

O discurso do profissionalismo veiculado pela reforma difunde a imagem de um profissional da educação marcado por uma elevada capacidade técnica, eficaz na sua tarefa de ensinar, propositivo e partícipe no estabelecimento escolar e na comunidade e comprometido com seu próprio desenvolvimento profissional. A construção desse novo perfil profissional implica, pois a construção de uma nova cultura docente que substitua os valores e representações, fontes de identidade do grupo, por outras referências que sirvam de suporte para as ações e para a legitimação da intervenção social sobre as novas gerações. A imagem de um “novo profissional” da educação, “performático” e eficaz, requer que os saberes tácitos construídos no cotidiano da atuação pedagógica, sejam re-significados e re-valorizados como portadores das novas virtudes ausentes dos “dons” e “carismas” de outras épocas.

Os elementos que compõem o “novo profissionalismo” docente podem ser encontrados também nos discursos gerenciais que anunciam as qualidades requeridas dos trabalhadores pelas chamadas empresas flexíveis. A performance para gerir imprevistos ocorridos no curso do trabalho, as atitudes propositivas e a disposição para gerenciar o próprio desenvolvimento profissional, são aspectos difundidos e valorizados. A noção de competências tende a substituir o conceito de qualificação, re-colocando sob outras bases as referências que orientam as políticas de salário e carreira. A gestão por competências firma-se como uma ferramenta privilegiada na administração individualizada do coletivo de trabalho, aliando contraditoriamente, reivindicações antigas do movimento sindical – como o reconhecimento e a remuneração dos saberes tácitos – com sofisticados dispositivos de controle, a exemplo das avaliações de desempenho. A re-significação das relações produtivas promove um novo imaginário fabril onde a relação homem/empresa, renovada sob a égide da colaboração e da adesão, ocupa um novo lugar: visto como “ator social”, o assalariado e “colabora” com a empresa, revalorizada como “comunidade”. As referências identitárias deixam de ser o coletivo de trabalho, o grupo profissional de origem; é a empresa e a sua “cultura organizacional” que se constituirão doravante nos principais recursos de identidade.

Como podemos observar, o campo da educação e, especificamente o da formação de professores é “colonizado” (FAIRCLOUGH, 2001) por referências que têm origem no campo do trabalho e que tendem a instaurar uma nova lógica, não só de formação, mas também de gestão do coletivo de professores. Relembramos aqui, as análises da UNESCO quando destaca a representatividade da função docente tanto em

termos numéricos como no que se refere aos “custos” para o Estado; conforme este órgão, o magistério tende a ser considerado cada vez mais como um grande mercado de trabalho, o que justifica a necessidade de se adotarem, cada vez mais, ferramentas gerenciais flexíveis. A exemplo do que ocorre nas grandes empresas, a meta é a racionalização dos custos e a elevação da produtividade. Um olhar atento para a atual situação dos professores nos revela de imediato as transformações que vêm configurando o “mercado de trabalho docente”: as segmentações existentes nos mercados formais de trabalho entre os chamados trabalhadores “centrais” e “periféricos” (HARVEY, 1993) encontra seu correlato nos grupos de professores “concursados” ou efetivados mediante concurso público, que gozam, por exemplo, de estabilidade, além de outros benefícios, e os professores contratados em “caráter temporário”, que não têm estabilidade nem benefícios tais como os efetivos, e vivem uma situação de “retirantes”, migrando de escola em escola, enquanto aguardam os concursos ou uma oportunidade melhor no mercado de trabalho. Igualmente, podemos ressaltar que a divisão técnica do trabalho dentro da escola – entre aqueles que dirigem, planejam e os que executam as atividades – tende a se agravar com a determinação de separar a formação do professor da formação do pedagogo. A esse último, concebido como cientista da educação, caberiam as tarefas de planejamento e aos professores a execução, mantendo e reproduzindo no interior da escola, a divisão existente entre trabalho intelectual e manual.

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

Contudo, o projeto governamental não é um projeto acabado. A reforma proposta encontra resistências nos movimentos organizados dos professores que se

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

Para finalizar, cabe assinalar que a reforma implementada pelo Estado propõe um projeto de profissionalização. Este projeto, circunscrito à lógica dos determinantes históricos que o condicionam, ao mesmo tempo em que assimila reivindicações do movimento docente, acaba por impossibilitar sua realização na medida em que se orienta por uma perspectiva instrumental de formação, em que prevalece uma abordagem técnico-profissionalizante, acentuada pela subordinação do projeto de formação à reforma da educação básica. Importa ainda ressaltar que se aspectos importantes, referentes à valorização do magistério, tais como salários, carreira e formação continuada, não foram objeto de consideração, por outro lado, não se deixou de abordar questões tais como avaliação e certificação de competências, aspectos que criam condições institucionais e legais para a implementação de outra política de gestão do magistério. Conforme já assinalamos, a reforma em questão não pretende apenas qualificar mais; não se trata apenas de diplomar ou certificar o imenso contingente de professores que até 2007, devem ser portadores de diplomas de nível superior. A profissionalização proposta visa construir um “novo tipo de professor”, com capacidades subjetivas compatíveis com a sociabilidade imposta pelas novas configurações do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, o projeto de profissionalização proposto segue o rastro das mudanças, já assinaladas, que ocorrem no mundo do trabalho. Vale lembrar aqui, as contribuições de Gramsci,

Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção: até agora esta elaboração acha-se na fase inicial e por isso (aparentemente) idílica. É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, proporcionada através dos altos salários” (1991, p. 382)

Sabemos que os projetos educacionais refletem as condições históricas de seu tempo. Como ressalta Evangelista “deve se considerar que cada momento histórico produz um projeto educacional coetâneo com os interesses políticos em presença”, o que pode levar inclusive a que elementos de políticas anteriores possam “ser repostos se

esses mesmos interesses assim o exigirem” (EVANGELISTA, 2002(b), p. 3). No caso da reforma da formação, como vimos, o projeto governamental forja-se nesse embate histórico e, ainda que hegemônico, guarda as contradições que possibilitam a construção de projetos que o confrontem, que portem as esperanças daqueles que ainda apostam na construção de uma nova sociedade, mais justa, humana e igualitária.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. In: BRZEZINSKY, I. (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 23-35.

ANDES-SN. Posição do ANDES-SN sobre a versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior. Brasília, abril de 2001. Texto mimeografado.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação. Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível Superior. Brasília, abril de 2001. Texto mimeografado.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Bomtempo Editorial, 1999. 258.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 221-247.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Informe a respeito da criação do Conselho Nacional de Profissionais da Educação. São Paulo, janeiro, 2002.

_____. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 23 de abril de 2001.

_____. Documentos finais dos VIII e IX Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, 1996; 1998.

AUBRET, J. et al. *Savoir et pouvoir: les compétences en question*. Paris: Presses Universitaire de France, 1993.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion. Estudio sectorial del Banco Mundial* (versão preliminar). Washington D.C., 1995.

BERGER, G. Les enjeux sociaux de la reconnaissance des acquis. *Formation Permanente*, Paris, nº 14, p. 27-33, 1987.

BESSON, D.; HADDADJ, S. *Developper ou recruter les compétences? Les strategies americaines de gestion des compétences*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BESSY, C. La certification des compétences en Grande Bretagne: les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales. *Formation et Emploi*, Paris, n° 71, p. 21-35, 2000.

BORGES, C.; TARDIF, M. (Introdução). *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n° 74, 2001. p. 11-26.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et americaines. In: *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, p. 73-92, 1991.

_____. *L'université et les professions: un itineraire de recherche sociologique*. Paris: L'Harmattan, 1995.

_____. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n° 1-2, p. , 1997.

BOURDONCLE, R. ; DEMAILLY, L. (org.) *Les professions de l'education el la formation*. Villeneuve D'Ascq (Nord): Presses Universitaire du Septentrion, 1998.

BRASIL/PR. Lei n° 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, p. 27833-41.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n°4746/98. Dispõe sobre o exercício da profissão de pedagogo e dá outras providências. Brasília, DF, 13/08/1998.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA. Decreto Presidencial n° 3.276/99 de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

_____. Decreto Presidencial n° 3.554/2000 de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2° do art. 3° do Decreto n° 3.276/99, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria do Ensino Fundamental. Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (documento preliminar). Brasília. Dezembro de 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referências para a Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior. Brasília, maio de 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO/ PACTI/PBQP. Questões críticas da educação brasileira. Brasília, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. Secretária de Formação Profissional. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília, 1995.

_____. Habilidades: questão de competências? Brasília, 1996(a)

_____. Do “operário padrão” ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade. Brasília, 1996 (b).

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 15-45.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito, cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, p. 80-108, 1999.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2000.

BURBULES, N. C.; DENSMORE, K. Los limites de la profesionalizacion de la docencia. *Educación y Sociedad*, Madrid, nº 11, p. 67-83, 1992.

CAMPOS, R.F. *A nova pedagogia fabril: tecendo a educação do trabalhador*. 1997.236 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: LIMA FILHO, D.L. (org.). *Educação Profissional: tendências e desafios*. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. p.65-82.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da escola nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, nº 196, 1999. Publicada em 2002.

CARVALHO, R. Q.; SCHMITZ, H. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP* nº27, São Paulo, p. 148-156, 1990.

CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard, 1995.

CASTRO, J. L. et al. Le 'modèle des 3 C' en question. *Revue Française de Gestion* n° 118, p. 75-89, 1998.

CHARLOT, B. Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et Formation*, n° 8, p. 5-17, 1990.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CODO, V. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes: Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO (CNTE). Magistério público: diretrizes para a carreira e remuneração. Cadernos de Educação, Brasília, ano II, v. 6, agosto de 1997.

_____. Magistério público: diretrizes para a carreira e remuneração. Cadernos de Educação, Brasília, ano III, v. 6A, agosto de 1998.

_____. Magistério público: diretrizes para a carreira e remuneração. Cadernos de Educação, 2ª ed., Brasília, ano IV, v. 6A, agosto de 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer 15/98 de 01 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

_____. Parecer 16/99 de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

_____. Parecer 01/99 de 29 de janeiro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR. Parecer 970/99 de 09 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999. Disponível em www.mec.gov.br

_____. Parecer 133/2001 de 30 de janeiro de 2001. Esclarece quanto a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer 115/99 de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001(a).

_____. Resolução nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://mec.gov.br>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (última versão). Brasília, 2001(b).

CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORIAT, B. Autômatos, robôs e classe operária. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nº 2 (2), p. 31-38, 1983.

_____. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan:UFRJ, 1994.

CUNHA, C. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. P. A. (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 49-73.

DELORS, J. *Educação: um educação à descobrir*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape Editora, 1995. .

DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, Paris, nº 1(87), p. 59-60, 1987.

_____. En amont et en aval du slogan 'gerer les compétences', la question du pilotage politique du service public d'éducation. *Recherche et Formation*, nº30, p. 7-22, 1999.

DIETRICH, A. Compétence et performance: entre concepts et pratiques de gestion. *Éducation Permanente* nº 140, p. 19-33, 1999(3).

DINIZ, M. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DOUDIN, P. A. et al. *Métacognition et éducation*. Paris: Peter Lang, 1999.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

- DUBAR, C.; TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.
- DUGUÉ, E. La logique de la compétence : le retour du passé. *Éducation Permanente n° 140*, p. 7-17, 1999(3).
- _____. La gestion des compétences: les savoirs devalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du Travail*, Paris, n° 3, p. 273-292, 1994.
- DURAND, J. P. Les enjeux de la logique compétence. *Revue Gerer et Comprendre n° 20*, p. 16-24, 2000.
- EVANGELISTA, O. *A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Editora Cidade Futura, 2002(a).
- _____. Políticas educacionais, privatização e formação de professores no Brasil. *XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. 2002(b). Goiânia. 1 cd-rom.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n° 68, p. 17-44, 1999.
- _____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n° 80, p. 137-168, 2002.
- FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. Belo Horizonte, 1992. Mimeo. Texto apresentado no *VI Encontro Nacional da ANFOPE*.
- FRIGOTTO, G. A nova e velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GALLART, M. A.; JACINTO, C. Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, Buenos Aires, ano 6, n°2, 1995.
- GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- GERALDI, C. M. C. et al.(org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado das Letras: ALB, 1998.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 375-413

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.

HILLAU, B. De l'intelligence opératoire a l'historicité du sujet. In: MINET, F. et al. (org.) *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan, 1994. p. 45-69.

HIPÓLYTO, A. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

KELCHTERMANS, G. Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, Paris, n°36, p. 43-67, 2001.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KULLOCK, M. G. B. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?* São Paulo: Annablume, 2000.

JONES, B.; WOOD, S. Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du Travail*, Paris, n°4, p. 407-421, 1984.

LAHIRE, B. Logiques pratiques: le 'faire' et le 'dire' sur le 'faire'. *Recherche et Formation*, Paris, n°27, p. 15-28, 1998.

_____. *L'home pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

LANG, V. Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, Paris, n°23, p. 9-27, 1996.

_____. *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses Universitaire de France, 1999.

LARSON, M. S. À propos des professionnel et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et Sociétés*, Montréal, v. XX, n°2, p. 23-40, 1988.

LE BOTERF, G. De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences: quelles démarches? Quelles acteurs? Quelles évolutions? In: CARRÉ, P. ; CASPAR, P. (Org.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: DUNOD, 1999. p 335-353.

LECLERC, G. Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires. *Éducation Permanente* n° 83-84, p. 7-16, 1986.

LEITE, E. *O resgate da qualificação*. 1994.. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEPLAT, J. À propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, n°123, p. 101-114, 1995(2).

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor? Adeus Professora? Novas exigências educacionais e a profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

LOSEGO, P. Les conditions politiques de la professionnalité enseignante et leurs conséquences sociales. *Recherche et Formation*, Paris, n°19, p. 5-24, 1995.

MACHADO, L. *A institucionalização da lógica das competências no Brasil*. Belo Horizonte, 2002. Texto mimeografado.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n° 9, p. 51-75, 1998.

PIERRE-MATHEY, C.; BOURDONCLE, R. Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, Paris, n°19, p. 137-148, 1995.

MAURICE, M. Propos sur la sociologie des professions. *Sociologie du Travail*, Paris, n°2, p. 213-225, 1972.

MELLO, G. N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Out/nov., 1999. Mimeo. Documento preliminar para discussão interna.

_____. *Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica*. Brasília, março, 2000. Mimeo.

MENDELSON, P. A la recherche du concept. In: MEIRIEU, P.; DEVELAY, M. (org.) *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon, 1996. p. 11-19. *Actes du Colloque organisé à l'Université Lunière Lyon 2*.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 22, n°75, 2001. p. 84-108.

MENEZES, L. C. (org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados: NUPES, 1996.

MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, 1996.

MONTMOLLIN, M. La compétence dans le contexte du travail. In: MINET, F. et al.(org.) *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan, 1994. p. 39-44.

MUNARIN, A. *Educação e esfera pública na serra catarinense: a experiência política do Plano regional de Educação*. Florianópolis: UFSC: CED: NUP, 2002.

NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FORSTER, J. B. (org.) *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. (org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1991.

OIRY, E. d'IRIBARNE. A. La notion de compétence: continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du Travail*, Paris, nº43, p. 49-66, 2001.

OZGA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o trabalho do ensino. *Teoria e Educação* nº4, 1991. p. 140-157.

PAQUAY, L. Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, Paris, nº15, p. 7-38, 1994.

PARLIER, M. La compétence au service d'objectifs de gestion. In: MINET, F. et al.(org.) *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan, 1994.

PARADEISE, C. Les professions comme marchés du travail fermés. In: *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, nº2, 1988, p. 9-21.

PÉREZ-GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade liberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (a).

_____. Gestion de l'imprévu, analyses de l'action et construction de compétence. *Éducation Permanente*, nº 140, p. 123-144, 1999(b).

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

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRUSSI, A. Profissão, vocação e medicina. *Política e Trabalho*, Natal, nº16, p. 73-84, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIORE, M. J.; SABEL, C. F. *La segunda ruptura industrial*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997..

_____. Profissionalização e formação: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

REY, B. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROCHE, J. La dialectique qualification-compétence: état de la question. *Education Permanente*, nº 141, p. 39-53, 1999(4).

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso francês. In: TANGUY, L.; ROPÉ, F. (org.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 69-101.

SACRISTAN, J. G. Consciência e opção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOIA, A. (org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1991. 63-92.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998(a).

_____. Reformas educativas y reformas do currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC 1998(b), p. 85-108.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. P. 37-63.

SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. (org.) *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP:CED, 2002.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editions Paidós, 1992.

_____. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editions Paidós, 1998.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-político: o desafio da formação dos professores. *Cadernos FEDEP*, São Paulo, nº1, p. 7-20, 2002.

_____. A nova LDB e a política de formação dos professores: um passo a frente e dois atrás... In: FERREIRO, N.C.S.; AGUIAR, M.A.S.(org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 177-192.

SHIROMA, E. O. et al. *Política Educacional*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Profissionalização: o eufemismo na política de desintelectualização do professor*. 2001. Mimeo. Versão preliminar.

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 18, nº61, 1997. p. 13-35.

STROOBANTS, M. Travail et compétences: recapitulacion critique des approches des savoirs au travail. *Formation et Emploi*, nº33, p. 31-42, 1991.

_____. *Savoir-faire et compétences au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1993.

_____. La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, nº 135, p. 11-21, 1998(2).

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (org.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 89-102.

TANGUY, L. ; ROPÉ, F. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, M. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, ano 22, nº 74, p. 143-160, 2001.

TIJUS, C. *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris: Ed. Nathan, 2001.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. In: BARBIER, J. M. *Savoirs theoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.

ZARIFIAN, P. *El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Montevideo: Cinterfor, 1999.

_____. *Objectif compétence: pour une nouvelle logique*. Paris: Les Editions Liaisons, 1999.