UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

JULIANA TRINDADE BARBACELI

A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO MODELO ATUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E OS DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

SÃO PAULO
2017

JULIANA TRINDADE BARBACELI

A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO MODELO ATUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E OS DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

SÃO PAULO
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 B228f	Barbaceli, Juliana Trindade A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência / Juliana Trindade Barbaceli; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s.n., 2017. 151 p.
-----------------	---

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Competência (Teoria) (Formação) 2. Formação de professores 3. Professores (Modelos) I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.

BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.** 2017. 151p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura _____

Resumo

BARBACELI, J. T. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.** 2017. 151p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Desde o final do século XX aspectos do paradigma econômico neoliberal estão presentes nas diversas áreas da vida social humana. Conceitos como meritocracia, análise de custo-benefício, flexibilidade e competências são utilizados para analisar e regulamentar a área educacional, inclusive no que se refere à formação docente. Este trabalho tem o propósito de investigar as relações entre a política atual de formação docente e o processo de profissionalização da docência baseada no desenvolvimento de competências específicas. Para tanto, analisamos documentos nacionais e internacionais basilares da esfera da educação a partir da compreensão de que eles constituem uma materialização de discursos oficiais, construídos em processos de disputas e negociações políticas. Buscamos identificar esses discursos atentando para as aproximações e distanciamentos entre os modelos ideais de professor gestor e professor reflexivo e a formação baseada no desenvolvimento de competências. Inicialmente realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica que enfoca o desenvolvimento do conceito de competências, suas raízes históricas e sua transposição para a área da educação. Posteriormente, apresentamos um levantamento da legislação brasileira que aborda este conceito e também a legislação que regulamenta as atividades de formação docente nas instituições de ensino. A partir desses dados, discutimos a questão da profissionalização da docência e da popularização das certificações profissionais, representadas pela profusão de cursos e programas de desenvolvimento de competências docentes ofertados atualmente no Brasil. Dessa forma, buscamos identificar e analisar o processo pelo qual a formação por competências se constitui como modelo atual oficial para a formação docente no país. Utilizamos a teoria da atividade, perspectiva teórica desenvolvida por Leontiev a partir dos trabalhos de Vigotski como ferramenta de análise do tema e como proposta para uma nova abordagem de formação docente, focada no desenvolvimento do homem-genérico e na efetiva valorização e profissionalização da docência.

Palavras-chave: Teorias das competências, formação por competências, profissionalização docente, teoria da atividade, modelos ideais de professores

Abstract

BARBACELI, J. T. **Competence-based formation as the current model of teacher education and the challenges to the professionalisation of teaching.** 2017. 151 p. Thesis (Doctorate) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

Since the latter part of the 20th century, aspects of the neoliberal economic paradigm have been present in various areas of social human life. Concepts such as meritocracy, cost-benefit analysis, flexibility, and competences are used to analyze and regulate the educational area, including teacher education. The present work has the purpose of investigating the relations between the current teacher education policy and the process of professionalisation of teaching based on the development of specific competences. For that, we have analyzed fundamental national and international documents in the field of education based on the understanding that they constitute the embodiment of official discourses constructed in processes of political disputes and negotiation. We have tried to identify these discourses paying close attention to the approximations and distancing between the ideal models of manager teacher and reflexive teacher and a formation based on the development of competences. Initially, we conducted a documental and bibliographical survey focusing on the development of the concept of competence, its historical roots and its transplantation to the area of education. Next, we presented an assessment of the Brazilian legislation dealing with this concept and also of the legislation that regulates the activities of teacher formation in educational institutions. Based on these data, we discuss the issue of the professionalisation of teaching and of the increasing popularity of professional certifications, represented by the plethora of courses and programs for the development of teaching competences currently on offer in Brazil. Thus, we have tried to identify and analyze the process through which competence-based formation is constituted as the current official model for teacher education in this country. We have used activity theory, a theoretical perspective developed by Leontiev based on the work of Vigotski, focused on the development of the generic-man and on the effective valuation and professionalisation of teaching.

Keywords: Competence theory, competence-based formation, teacher professionalisation, activity theory, ideal models of teachers.

SUMÁRIO

1 Introdução	7
2 A pesquisa e seu caminho teórico-metodológico.....	15
2.1 A pesquisa e seu percurso metodológico: teorias, temas e conceitos iniciais.....	15
2.2 Arcabouço teórico: A perspectiva histórico-cultural	18
2.2.1 Psicologia histórico-cultural e o gênero humano.....	20
2.2.2 A teoria da atividade como um desenvolvimento da psicologia histórico-cultural de Vigotski.....	23
2.2.2 Implicações dos conceitos de humanização, apropriação, significado e sentido para o entendimento da atividade docente.....	29
2.3 Documentos: seleção e método de análise	34
3 Competências, neoliberalismo, documentos e políticas educacionais – análise do contexto atual de formação de professores	37
3.1 Entendendo os conceitos: competências e neoliberalismo	37
3.1.1 A evolução do conceito de competências	46
3.2 O contexto da formação por competências no Brasil: disputas ideológicas e construção de documentos basilares para as políticas públicas educacionais	54
3.2.1 Desenvolvimento econômico e competências: documentos, diretrizes, políticas públicas e a instituição do Estado gestor	57
4 As propostas para a Formação docente: Profissionalização e ideais docentes.....	70
4.1 A profissionalização como resultado da reflexão docente	76
4.2 A profissionalização como competência gestora.....	89
5 Estratégias implementadas e Perspectivas para a profissionalização docente ..	111
5.1 Alguns caminhos para formação de competências docentes no Brasil	113
5.2 Desprofissionalização, profissionalização e um projeto para a profissão docente a partir da teoria da atividade	121
6 Considerações Finais.....	135
Referências Bibliográficas	141

1 Introdução

Ao elegermos um tema de pesquisa temos o desafio de aliar assuntos de nosso interesse a uma necessidade social de explanação sobre as questões que ele pode apresentar. No caso de um trabalho de longo prazo, como uma tese, este desafio torna-se maior: com o passar do tempo nossos interesses e as necessidades sociais tendem à modificação, o que pode levar ao abandono da pesquisa ou à sua desatualização precoce.

Nesta pesquisa procuro articular dois temas de meu interesse – formação profissional e educação superior – a uma discussão que a cada dia torna-se mais complexa: as relações entre formação, processos de profissionalização e construção da identidade profissional docente.

Sou graduada em psicologia e insisto na identidade profissional de psicóloga, mesmo tendo me distanciado da atuação tradicional da área ao trabalhar principalmente como docente. Insisto, pois percebo que minha formação inicial direciona meu olhar enquanto pesquisadora e docente de ensino superior e representa uma possibilidade para a percepção e a análise de temas que me são caros, como a formação inicial nos cursos de graduação e a identidade profissional.

Com a proposta de estudar justamente estes fenômenos ingressei no programa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2010. Na época, recém-saída do curso de graduação em psicologia e com pouca familiaridade com debates, teorias e realidade da área da pedagogia, o olhar psicológico foi um norte em meio a uma realidade nova, diferente, porém tão contraditória e cheia de disputas quanto a que eu vivenciara nos anos de graduação.

Durante a elaboração da dissertação pude me aproximar da realidade do curso de pedagogia da Universidade de São Paulo, o que aumentou meu interesse pelas mudanças históricas que estes espaços de formação profissional inicial enfrentaram ao longo dos anos e pela relação entre estas transformações localizadas e as modificações amplas realizadas na área educacional brasileira e mundial.

Como possíveis causas dessas transformações identifico, nas considerações finais da dissertação, três ambiguidades que em meu entendimento são constituintes tanto da ciência pedagógica quanto do exercício profissional dos docentes formados por ela: teoria versus prática, generalização versus especialização e funções especialistas versus função docente (BARBACELI, 2013, p. 115).

Estas ambiguidades, no entanto, apesar de constituírem a própria ciência pedagógica, são por vezes contraditórias, e instigam estudos que objetivam apresentar propostas capazes de tratá-las mais adequadamente. Uma dessas propostas, que tem se popularizado atualmente, é o ensino por competências, ou Pedagogia das competências, que aparece em alguns discursos e documentos sobre a formação de professores. Como abordaremos posteriormente, mesmo quando não está explícita nos documentos legais normatizadores de políticas educacionais, a pedagogia das competências fundamenta esses documentos.

O ensino por competências, portanto, se caracteriza como uma entre muitas propostas na área da educação, o que possibilita, a princípio, realizar uma divisão principal: entre pesquisadores que se posicionam contrários a essa propostas e aqueles favoráveis a elas.

O primeiro grupo é composto por pesquisadores contrários às teorias das competências por entenderem que essas teorias reproduzem na área educacional a lógica neoliberal existente nas relações trabalhistas. Assim, apresentam propostas críticas para a educação que visam por um fim a essa lógica. Neste grupo podemos incluir os trabalhos de Paro (2011), Saviani (2011), Duarte (2006) e Ramos (2009).

O segundo grande grupo, dos favoráveis às teorias das competências, é composto inicialmente por 2 subgrupos: o primeiro se identifica com a lógica neoliberal e, portanto, defende as competências como uma proposta adequada ao nosso tempo. Essa perspectiva é apresentada nos textos de Fleury e Fleury (2001). O segundo subgrupo, apesar de criticar as ideias neoliberais, entende as teorias das competências como uma alternativa – muitas vezes a única viável – de constituição de uma educação inovadora em meio à realidade neoliberal que vivemos atualmente, ou não estabelece uma aproximação teórica entre as teorias das competências e o paradigma neoliberal. Entendemos que autores como Perrenoud podem ser classificados neste grupo.

Minha posição enquanto pesquisadora e trabalhadora da área da educação é situada junto ao primeiro grupo apresentado. Entendo que as teorias das competências não apresentam uma proposta adequada para as políticas educacionais atuais, mas reforçam um posicionamento frente à educação que deve ser combatido: a transposição de aspectos mercadológicos para a educação, próprias no contexto neoliberal em que vivemos.

Entendo que atual predominância do paradigma neoliberal em diversas esferas da vida social apresenta como uma de suas consequências transformações importantes

na área educacional, que passa a ser estruturada a partir de características como flexibilidade, capacidade de adaptação, meritocracia, investimentos segundo o parâmetro custo-benefício e qualificação com base em competências mensuráveis. Esse contexto de transposição dos aspectos valorizados na esfera do trabalho para a da educação contribui para a constituição desse novo modelo de ensino. Assim, o desenvolvimento de competências passa a ser definido como o principal objetivo dos processos educativos tanto em documentos oficiais de organizações globais (como a UNESCO e o Banco Mundial) quanto na legislação brasileira sobre educação (como na Lei de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais), o que produz reflexos também nos objetivos estabelecidos para a formação docente e atinge especialmente os cursos de formação inicial de professores: as graduações em Pedagogia.

A Pedagogia das competências ou o ensino por competências é um desses reflexos. Apesar de não ser um fenômeno tão recente, as práticas pedagógicas baseadas em competências carecem de uma definição objetiva. Assim, neste trabalho utilizo os termos ensino por competências, formação por competências e pedagogia das competências como sinônimos para nos referirmos a um modelo educativo composto por diversas teorias e técnicas que têm em comum o fato de serem pautadas no desenvolvimento de competências¹. A opção por utilizar o termo competências e não seu singular decorre do entendimento de que eles possuem definições distintas. Competência refere-se à capacidade de julgamento ou de realização de uma determinada atividade. Já as competências tratadas aqui são aspectos ligados a teorias específicas. Identificam assim, não uma capacidade generalista, mas habilidades específicas que, de acordo com as teorias citadas, devem ser desenvolvidas pela educação.

A noção de pedagogia das competências ou ensino por competências emerge, portanto, a partir de transformações no mundo do trabalho atual, transformações essas vinculadas a uma necessidade maior de qualificação do trabalhador.

Neste sentido, o termo competências não designa apenas uma qualidade do sujeito, mas aparece como um conceito estruturante dos novos modelos de ensino e da legislação educacional.

¹ Alguns autores utilizam ainda o termo noção de competências. Em citações diretas e indiretas será mantido o termo empregado por cada autor.

Entendo, pois, que o ensino por competências integra o rol de respostas oficiais do Estado apresentadas como soluções às dificuldades decorrentes da dicotomia teórico/prática presente na área educacional, especialmente quando analisamos as propostas de formação docente inspiradas neste modelo.

Assim, o que busco explorar ao longo deste texto é um conceito específico de competências que se desenvolve e é implementado por políticas que determinam um tipo também específico de relação de trabalho, especialmente no âmbito da docência.

Ou seja, o conceito de competências analisado não diz respeito apenas às habilidades específicas de cada atividade profissional, mas também a modos de relacionamento social, a exigências de qualificação e a interesses que norteiam as políticas educativas nacionais: está atrelado a um pensamento a respeito do desenvolvimento dos países que, em geral, se caracteriza pela ênfase nas relações mercadológicas de trabalho.

A Pedagogia das competências é uma entre muitas teorias que compõem uma abordagem que prioriza o desenvolvimento de competências específicas como principal objetivo da educação, educação esta entendida da forma mais ampla possível: ensino formal escolar, fundamental ou superior, educação organizacional, profissionalizante, em serviço, entre outras.

Esta abordagem, entretanto, abarca modelos, teorias, práticas e discursos que partem de diferentes concepções do conceito de competências. Essa pluralidade conceitual amplia a abrangência da abordagem, de forma que as teorias baseadas em competências são aplicadas não apenas no campo educacional, mas também no organizacional e no governamental a partir de propostas diversas: intervenções individuais, projetos organizacionais e sistemas políticos de ensino, por exemplo.

No Brasil, no contexto das reformas educacionais decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o conceito de competência foi assumido como conceito organizador do currículo tanto para a educação básica quanto para a formação de professores (Brasil, 1999b; Brasil. CNE/CP, 2001), sendo admitido como “nuclear na orientação do curso de formação de professores” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil. CNE/CP. Parecer nº 9/2001, p.29). (MORETTI E MOURA, 2010, P. 348).

Essa situação nos leva a duas considerações iniciais: a primeira é a afirmação que as teorias baseadas em competências não são restritas às áreas da educação. A lógica de predominância do desenvolvimento de competências atualmente se faz presente em diversos espaços de atuação social humanos: na esfera afetiva e social,

podemos citar a influência das teorias psicológicas sobre múltiplas inteligências que implicam competências específicas relacionadas à comunicação, linguagem, expressão corporal, compreensão espacial, autocontrole, entre outras. Na esfera do trabalho as competências embasam avaliações de desempenho de funcionários, programas de treinamento e universidades corporativas.

A segunda consideração expressa uma preocupação com o processo pelo qual essa lógica se desenvolve: por que a abordagem das competências se difunde tão rapidamente e em tantos espaços diferentes? Para além da pluralidade do conceito de competências que contribui para essa difusão, penso ser fundamental analisar a construção e difusão de teorias baseadas em conceitos de competências levando em consideração o momento histórico em que elas ocorrem, ou seja, considerarmos a expansão dessa abordagem em conjunto com a popularização de conceitos como meritocracia, qualificação profissional, profissionalização e certificação.

Ao realizar essa aproximação, elaborei o ponto de partida, o propósito deste trabalho: analisar de que modo algumas concepções específicas das teorias de ensino por competências são apropriadas e utilizadas em documentos sobre formação docente e qual a relação entre essas teorias e a profissionalização da docência. Procuro entender como o ensino por competências se relaciona com as políticas de formação docente e com o processo formativo do professor nos quais as certificações e as qualificações são cada vez mais valorizadas como sinônimo de boa qualidade da atuação e da formação dos professores e vinculadas à profissionalização da docência e à formação de tipos ideais de professores.

Os métodos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa foram a revisão bibliográfica de autores que abordam a temática das competências e profissionalização da docência, entre os quais destacamos Perrenoud (1999), Ramos (2003), Ropé e Tanguy (1997) e Nóvoa (1992), e a análise documental baseada em documentos nacionais e internacionais a respeito da formação de professores, como o Parecer CNE/CP 02/2015, que apresenta as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da educação Básica, além das resoluções e pareceres correlatos. Analisamos também os livros Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (BRUNS e LUQUE, 2014), que apresenta propostas do Grupo Banco Mundial para a área, e O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina

(CONSED, UNESCO, 2007), com propostas e análises da UNESCO relativas às políticas de formação docente.

Como suporte para essa análise, utilizamos alguns documentos que versam sobre políticas educativas, como os relatórios da UNESCO e do Banco Mundial sobre educação, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e os “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Procuramos entender o papel desses documentos na difusão do ensino por competências e a relação entre documentos internacionais e legislação brasileira.

Por fim, é importante esclarecer que ao apresentar o tema formação docente e competências como um problema de pesquisa, ou seja, como digno de análise e questionamento, o faço em decorrência de uma concepção de mundo e um entendimento da sociedade atual específico, embasado na Psicologia histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético. Essa concepção entende a necessidade atual de certificação e aprimoramento profissional como características de uma sociedade na qual a atividade de trabalho, atividade constituinte do ser humano estudada por Leontiev (1983, 2001), é transformada em emprego, ou seja, é limitada à sua capacidade de geração de renda e responsável pela manutenção de uma estrutura social baseada na exploração do trabalhador.

Desta forma esta pesquisa se insere na interface entre educação e trabalho, baseando-se na psicologia histórico-cultural, que entende a aprendizagem por meio do trabalho, da atividade humana, como capacidade essencialmente humana, como atividade humanizadora e na teoria da atividade, perspectiva desenvolvida a partir dessa abordagem. Abordaremos a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade no capítulo 1 e, a partir dessa perspectiva, analisaremos a influência do ensino por competências na formação docente.

O ensino por competências aparece, assim, relacionado a uma necessidade de formação de novos modelos docentes: professores gestores ou professores reflexivos. Interessante observar que, apesar de serem caracterizados como modelos distintos, encontra-se referência à formação por competências tanto em textos sobre a formação do professor gestor quanto naqueles que exaltam a necessidade de formar docentes reflexivos, como veremos no decorrer do trabalho. Isso pode ser justificado pela generalização do termo competências, como abordamos anteriormente, mas também pelo fato de que o ensino por competências, independente da definição apresentada, possui como uma característica fundante a preocupação com a formação de

profissionais flexíveis, adaptáveis, criativos, características também destacadas nos modelos docentes citados.

No entanto, essa necessidade teórica – ideal, baseada em padrões pré-estabelecidos – de formação de professores criativos e flexíveis contrasta com a realidade atual da formação embasada em modelos pedagógicos rígidos e a falta de autonomia docente nas escolas.

Assim, a abordagem educativa baseada em competências não exprime apenas conceitos ou uma nova atitude em relação ao trabalho e à educação, mas parece indicar um anseio por parte de educadores, Estados e demais interessados em obter uma explicação e alternativas para problemas educacionais que já não são explicados pelas teorias e práticas atuais.

Buscamos, ao longo deste texto, problematizar essas e outras questões que têm acompanhado o tema do ensino por competências na formação de professores.

Iniciamos, portanto, com uma apresentação do processo de construção da tese, do referencial teórico utilizado, dos objetivos e conceitos principais, delimitados no item 2, que traz também uma breve apresentação dos documentos analisados posteriormente e o método utilizado para essa análise.

O item 3 discorre sobre os conceitos de neoliberalismo, competências e ensino por competências, considerados fundamentais para nossa análise, além de trazer uma análise dos documentos citados. Esta análise enfoca a contribuição desses documentos para a instituição de um novo modelo de Estado, responsável pela gestão e regulação de atividades, e não pela sua oferta.

A partir da instauração do Estado gestor, iniciamos uma discussão sobre as certificações e qualificações como documentos representativos de qualidade na formação e atuação docentes, apresentada no item 4, no qual abordamos a relação entre a necessidade de certificações, a construção da profissionalização, os modelos ideais de professor gestor e professor reflexivo e o desafio de constituir uma atividade docente humanizadora. Neste capítulo buscamos compreender o processo pelo qual a formação docente por competências se constitui como um instrumento do paradigma político neoliberal/gerencialista que contribui para o fortalecimento de caminhos alternativos de formação docente ao incentivar a relação entre profissionalização e desenvolvimento ou gestão de competências específicas.

Por fim, o item 5 apresenta alguns programas atuais de formação de professores baseados no desenvolvimento de competências, que constituem esses caminhos

alternativos de formação e discute a possibilidade de uma formação a partir da teoria da atividade.

Esperamos, a partir deste trabalho, contribuir para a discussão sobre educação e formação de professores e apresentar alternativas teóricas às atuais políticas de formação baseada na formação por competências.

2 A pesquisa e seu caminho teórico-metodológico

A apresentação da construção de um trabalho de pesquisa não se constitui apenas pelos instrumentos utilizados para chegar aos resultados finais, mas esclarece aos leitores o trabalho do pesquisador, ou seja, explicita de que forma as ideias, pensamentos e análises foram materializadas e construídas e de acordo com que visão de mundo o trabalho é organizado. Assim podemos afirmar que o processo de realização do trabalho de pesquisa influencia diretamente seu resultado final: a metodologia utilizada para a realização da pesquisa é, portanto, tão importante quanto os resultados dela decorrentes. “O método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis.” (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Entendemos que a metodologia, como processo de construção de um trabalho científico, envolve, além dos métodos e instrumentos utilizados, o embasamento teórico inicial, o contexto no qual o trabalho foi produzido e a história dessa construção. Assim, a partir de uma metodologia adequada podem ser criadas novas indagações, questionadas antigas afirmações e instaladas incertezas e dúvidas, garantindo a continuidade da produção cultural humana.

Este capítulo tem a intenção de apresentar o desenvolvimento do trabalho, seus caminhos, contradições e incertezas, suas bases conceituais e entendimentos prévios. Apresenta também a teoria materialista histórica e dialética e os principais conceitos que embasam as análises realizadas ao longo do texto. Esperamos com isso proporcionar ao leitor uma base que possa auxiliar a leitura e o entendimento do trabalho, além de instigar reflexões posteriores.

2.1 A pesquisa e seu percurso metodológico: teorias, temas e conceitos iniciais

Neste trabalho buscamos analisar a origem histórica do conceito de competências e como ocorreu sua transposição para a área da educação, especificamente na formação inicial docente e na legislação educacional brasileira. No entanto, diferentemente das pesquisas na área de educação básica, que abordam o conceito de competências no ensino e sua importância para a formação educativa dos alunos, abordamos o conceito a partir do viés de formação profissional, relacionando-o com a formação de professores, com a crescente necessidade de certificações, especialização e qualificações docentes— decorrente da competitividade e seletividade do mercado de

trabalho –, e com a questão da profissionalização da docência como um processo “através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 23). Neste sentido, as competências são associadas à atividade do professor, à sua atuação profissional, como constituintes necessárias dessa atividade.

Para tanto, buscamos entender como se dá o processo de formação de professores historicamente, quais problemas ou questões fundamentais que esse processo enfrenta e a sua situação atual no Brasil.

Uma dessas questões fundamentais é discutida por Silva (1999), que aponta que, a partir da segunda metade do século XX, as reformas educacionais, especialmente nas áreas de formação docente inicial, contribuíram para o distanciamento entre teoria e prática ao estabelecer habilitações específicas nos cursos de graduação em pedagogia, o que fez com que os pedagogos optassem cada vez mais por atuar como especialistas e não como docentes.

A partir de então diversas abordagens enfatizam a importância da formação pela prática ou da centralidade das práticas na atuação dos professores. Ao mesmo tempo começam a aparecer estudos que destacam a necessidade de um olhar para dentro da escola, para a realidade escolar concreta que está em constante transformação.

Desde 2000 ampliou-se o número de programas governamentais² para a formação de professores que enfocam os saberes docentes e a valorização do indivíduo, o que reforça a ideia de formação continuada para os docentes.

O tema abordado neste trabalho – competências e formação de professores – surge para nós, portanto, em meio às discussões sobre profissionalização da carreira

² Exemplos: o **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) (2009)**, visa oferecer cursos de formação inicial emergencial aos professores das redes públicas de educação básica de acordo com demandas indicadas nos planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2007)**, que busca aumentar a qualidade das ações acadêmicas de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, bem como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promover a integração entre educação superior e educação básica e proporcionar participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, de acordo com o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais; e o **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) (2008)** oferece apoio financeiro a projetos institucionais inovadores em cursos de formação de professores, que melhorem o processo de ensino e aprendizagem e superem problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. Informações completas sobre os programas e resultados obtidos podem ser encontradas no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores

docente e em um contexto que exige docentes superespecializados.

Entender esse contexto de especialização e profissionalização foi a primeira tarefa à qual nos dedicamos. Assim, entre os trabalhos de leitura inicial destacamos aqueles referentes à estrutura econômica e social atual, que abordam o neoliberalismo como modelo econômico estrutural das sociedades contemporâneas, ou seja, que entendem que todos os âmbitos da vida social são constituídos a partir do e influenciados pelo neoliberalismo. Destacamos os trabalhos de Ratner (2014), Zarifian (2001) e Bernstein (1996), além de teóricos clássicos da economia, como Keynes e Hayek. Estas teorias são apresentadas com a finalidade de abordar o contexto em que a pedagogia baseada em competências é desenvolvida: o neoliberalismo.

Como comentado anteriormente, o conceito de competências parece expressar um anseio na área da educação: não se refere apenas a uma terminologia teórica, mas reflete um determinado contexto social no qual as teorias e práticas utilizadas na área educativa já não explicam os problemas encontrados ali. No entanto, a fim de abordarmos esse conceito, devemos estar atentos à sua definição, o que se mostra particularmente trabalhoso, haja vista a pluralidade de definições que ele comporta.

Em busca de aproximação com esse universo de significações, realizamos leituras exploratórias a respeito do tema, o que nos propiciou o contato com diversos autores. A partir dessa primeira leitura selecionamos os autores e conceitos utilizados no restante do trabalho. Realizamos o mesmo processo com o conceito de neoliberalismo e os documentos analisados (apresentados no item 1.3). Importante explicar que a seleção realizada a partir da pesquisa exploratória teve como base alguns princípios: primeiro, selecionamos autores que tivessem uma produção reconhecida e difundida não apenas junto à comunidade acadêmica, mas que tivessem conceitos reproduzidos e difundidos na sociedade, como Perrenoud (1999, 2000, 2002). Em segundo lugar, buscamos trabalhos que apresentassem uma relação com as ciências humanas e sociais, especificamente com a psicologia e a pedagogia, como Saviani (2002, 2008, 2011) e Ramos (2001, 2009). No entanto, algumas vezes utilizamos autores das áreas de administração e economia, nas quais tanto o conceito de competências quanto o neoliberalismo inspiram trabalhos importantes. Em terceiro lugar, buscamos alguns autores novos e ainda não tão conhecidos pelo universo acadêmico, que acreditamos apresentarem análises relevantes ao tema proposto, como Zorzal (2006) e Asbahr (2005).

Essa revisão inicial de dois conceitos fundamentais, neoliberalismo e competências, contribuiu para a explicitação/delimitação dos objetivos desta pesquisa: analisar o processo pelo qual o ensino por competências se relaciona com a profissionalização da docência. Para tanto, fez-se necessário definir os conceitos abordados, analisar documentos nacionais e internacionais sobre formação docente e entender as propostas atuais de formação em relação à necessidade de profissionalização dos professores.

Para tanto, faz-se necessário apresentar nosso lugar de fala, nossa visão de mundo e de desenvolvimento humano: uma visão embasada na perspectiva histórico-cultural e no materialismo histórico dialético, utilizada neste trabalho a partir da teoria da atividade. Essa perspectiva destaca a impossibilidade de conhecimento da realidade atual sem o entendimento do processo histórico que a constituiu. Além disso, entende a atividade humana como uma atividade essencial para o desenvolvimento do homem ontogenético, como atividade humanizadora, explicada a seguir. A teoria da atividade, portanto, constitui-se como via de análise das questões abordadas neste trabalho e também como constituinte de propostas de formação docente alternativas ao modelo defendido atualmente.

2.2 Arcabouço teórico: A perspectiva histórico-cultural

O desenvolvimento das ciências é marcado por algumas contradições específicas, que permanecem como constituintes do conhecimento científico até os dias atuais. Uma delas é a questão da neutralidade do olhar do pesquisador, que se relaciona com a dicotomia objetividade/subjetividade científicas.

De acordo com a perspectiva positivista, a objetividade constitui o princípio da ciência e, portanto, os fundamentos clássicos das ciências naturais, constituídos com base neste princípio, seriam suficientes e adequados para a realização de pesquisas sociais. Minayo (2001, p. 23 e 24) identifica alguns deles:

a) o mundo social opera de acordo com leis causais; b) o alicerce da ciência é a observação sensorial; c) a realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado e crenças e valores por outro. Estas duas ordens se correlacionam para fornecer generalizações e regularidades; d) o que é real são os dados brutos; valores e crenças são dados subjetivos que só podem ser compreendidos através dos primeiros.

Historicamente o modelo de ciência baseado no positivismo pressupõe uma

neutralidade do olhar daquele que pesquisa em relação a seu objeto de estudo, neutralidade esta possibilitada pelo método empírico-experimental. Essa neutralidade, entretanto, passa a ser questionada e mesmo negada enquanto princípio de validação da ciência no processo de desenvolvimento das ciências humanas e sociais.

No entanto, apesar de muitas vezes ressaltarem a impossibilidade de uma neutralidade científica, as teorias das ciências humanas ainda consideram importante a tentativa de busca da neutralidade, no sentido de o pesquisador tentar não se deixar influenciar pelos seus próprios conceitos ou ideias em relação ao fenômeno estudado.

Entendo essa tentativa não apenas como impossível, mas também como infrutífera e prejudicial ao desenvolvimento científico. Nosso olhar e o sentido que constituímos para nossas vivências constituem nossa forma de ser e estar no mundo, sendo, portanto, impossível separarmos nossa história do nosso trabalho de pesquisa. Prejudicial, pois a ideia de pretensa neutralidade, isolamento ou não interferência contribui para a disseminação de que uma pesquisa pode apenas descrever ou analisar fenômenos objetivos, sendo, portanto, mais próxima à realidade dos fatos. Ora, esse entendimento desconsidera a história do pesquisador e seu próprio olhar, que seleciona os fatos analisados e descritos e, portanto, ignora ou esconde essa influência.

Especificamente na área da ciência psicológica, as teorias de base positivista são confrontadas com teorias fenomenológico-existenciais ou compreensivas, que encontram no método introspectivo uma alternativa mais apropriada para o conhecimento da subjetividade. A partir de então, esta é colocada em destaque nas teorias psicológicas, que passam a relativizar as experiências humanas e buscam compreender e explicar as relações, estruturas e instituições humanas como resultados práticos da subjetividade.

Este contexto de constituição das ciências humanas leva à dicotomia objetividade/subjetividade comentada anteriormente e instaura a necessidade de construção de um novo modelo teórico, que contribua para a resolução desses entraves. A abordagem da Dialética é um dos métodos que propõe uma resolução para esse dilema ao considerar tanto formas de conhecimento exteriores ao sujeito quando representações subjetivas na constituição dos modos de vida e das relações humanas:

Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam. (MINAYO, 2001, p.25).

A partir dessa perspectiva, não apenas a subjetividade, mas também a objetividade da realidade na qual o pesquisador se encontra influenciam seu olhar sobre o objeto de pesquisa.

A partir do exposto, considero que a melhor forma de informar o leitor e validar uma pesquisa é explicitar, desde o princípio, o lugar de fala do pesquisador, ou seja, descrever as ideias que influenciam suas explicações sobre o mundo e que, certamente, influenciam também sua pesquisa, desde a escolha do tema, até a forma como ele é apresentado e as análises realizadas.

Neste trabalho, portanto, partimos de um lugar específico, que entende o mundo por meio da teoria marxista – materialismo histórico e dialético – e explica o desenvolvimento humano pela abordagem histórico-cultural da psicologia, baseada nesta teoria.

2.2.1 Psicologia histórico-cultural e o gênero humano

A psicologia histórico-cultural teve início com as obras de L. S. Vigotski (1896-1934) e se desenvolveu a partir dos estudos deste autor em parceria com A. N. Leontiev (1903-1977) e A. R. Luria (1902-1979), entre outros.

Os fundamentos desta concepção teórica são encontrados no método materialista histórico e dialético desenvolvido por Marx, que enfatiza que as mudanças históricas ocorridas nas sociedades humanas e no modo de vida dessas sociedades produzem mudanças também no comportamento dos homens, no seu desenvolvimento e na sua consciência: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p.7) e dessa forma, “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

Leontiev (2004, p.169 - 201) esclarece que o desenvolvimento humano ocorre em três níveis: o filogenético, relativo ao homem enquanto espécie animal e, portanto,

comum a todos os homens; o ontogenético, relativo ao indivíduo e aos fatores genéticos e hereditários; e o histórico-social, relativo aos processos e às relações sociais que o indivíduo estabelece ao longo da sua vida. Apesar de não desconsiderar os dois primeiros processos, para o autor, a partir do momento que a humanidade alcançou certo nível de desenvolvimento, de controle sobre a natureza e uso de instrumentos, os fatores históricos e sociais passam a serem considerados os principais para o desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento ocorre por meio do contato de cada indivíduo com os produtos das atividades humanas produzidas historicamente, a cultura humana.

Dessa forma o homem, a partir do desenvolvimento de suas atividades, ou seja, do seu trabalho e da forma como ele é desenvolvido em condições concretas, constrói sua adaptação à natureza. No entanto, essa adaptação não é passiva, mas ativa, pois é construída pela modificação da própria natureza com a produção de instrumentos necessários à sobrevivência e evolução humanas. Para tanto, utiliza dois processos: a objetivação e a apropriação.

O primeiro consiste no processo pelo qual o produto da atividade humana se constitui, incorpora, encarna características dessa própria atividade, tanto físicas quanto intelectuais, de modo a possibilitar a transmissão dessas faculdades entre diferentes gerações.

Leontiev explica que o conhecimento e as faculdades que a espécie humana desenvolveu ao longo de sua história sempre foram transmitidos de geração em geração por meio das produções humanas, da atividade do trabalho:

O trabalho, realizando o processo de produção (sob as duas formas, material e intelectual) imprime-se em seu produto. (...) O processo que transforma o trabalho, de forma de atividade em forma de ser (ou de objetividade, *Gegenständlichkeit*), pode estudar-se sob aspectos e relações diversas. (...) a transformação de que acabamos de falar manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 2004, p. 176-177).

A esse conjunto de características humanas historicamente objetivadas em produtos da atividade humana denomina-se gênero: “gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação para poderem viver.” (DUARTE, 1999, p. 18).

O gênero, portanto, é composto de características humanas que não são

transmitidas por um mecanismo biológico, mas pelo processo de apropriação, que consiste na assimilação das características contidas nos produtos humanos por aqueles que os manipulam ou utilizam. Este processo possibilita o desenvolvimento ontogenético do ser humano, visto que é pela manipulação adequada das produções humanas que cada indivíduo se apropria das faculdades objetivadas nestas produções.

Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (...) à atividade humana que eles encarnam. (...) Essas aquisições (*das faculdades desenvolvidas filogeneticamente*) são dadas ao animal nas suas particularidades hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto para exprimir-se em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. (LEONTIEV, 2004, p. 178-179).

Assim, o homem, durante a sua atividade de trabalho, objetiva faculdades humanas em suas produções e, ao mesmo tempo, apropria-se de faculdades objetivadas por outros seres humanos, em um processo constante de desenvolvimento integral do ser humano genérico, ou seja, um humano cada vez mais próximo do gênero humano, cada vez mais humanizado: “a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado” (DUARTE, 1999, p. 18).

No entanto, este processo não é linear ou constante: os indivíduos, apesar de se desenvolverem a partir de sua relação com o gênero humano, nem sempre conseguem se apropriar de características fundamentais dele:

A relação entre o indivíduo e o gênero humano sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e históricas nas quais cada homem se insere. A genericidade dos indivíduos não é uma substância exterior a sua socialidade. Por que então a utilização da categoria de gênero humano na análise da formação do indivíduo, isto é, por que não analisar essa formação simplesmente como uma relação entre indivíduo e sociedade? Porque embora a forma concreta de existência da genericidade seja a socialidade, a apropriação de uma socialidade concreta do indivíduo não possibilita necessariamente a objetivação plena desse homem enquanto ser genérico, isto é, pertencente ao gênero humano. Isso decorre do fato de que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da história conflituosa e heterogênea das relações entre as classes sociais e entre as esferas da vida social, fazendo com que a objetivação do indivíduo, quando limitada ao âmbito próprio a determinadas relações sociais e a determinados valores, possa cercear o livre desenvolvimento da genericidade do indivíduo. Duarte (1999, p. 111, 112).

Ou seja, a concretude da realidade construída pelos homens, por meio da sua atividade de trabalho, no lugar de ampliar o acesso de todos os indivíduos ao gênero humano, garantindo a satisfação da sua necessidade de desenvolvimento, pode limitar cada vez mais esse acesso, contribuindo para sua alienação, seu afastamento da cultura humana.

No caso específico do nosso trabalho, entendemos os documentos sobre educação analisados não apenas como constituintes do gênero humano, mas também como exemplos de como esses instrumentos podem servir ao propósito de afastar os indivíduos do gênero humano, limitando seu desenvolvimento como humano genérico.

O entendimento a respeito desse desenvolvimento integral do ser humano será importante para a nossa análise das propostas de formação docente baseadas em competências, abordada no capítulo 3.

No entanto, adiantamos que o processo de apropriação e utilização dessas produções históricas está relacionado a características da própria atividade humana, como os motivos, objetos e sentidos dessa atividade. A teoria da atividade nos auxiliará a entender essas características.

2.2.2 A teoria da atividade como um desenvolvimento da psicologia histórico-cultural de Vigotski

Como abordamos anteriormente, a categoria atividade é tratada, na teoria materialista histórica e dialética, como aquela que origina o desenvolvimento social e individual do ser humano. Como consequência, na psicologia soviética o conceito de atividade também será priorizado como elemento fundamental do desenvolvimento do psiquismo humano. Em Vigotski (2004, 2009) a atividade é analisada em sua relação com a consciência humana, ambas constituintes do psiquismo.

A relação dialética que possibilita a constituição da consciência humana e a apropriação da cultura a partir da atividade desenvolvida pelos indivíduos (explicada no item precedente) também é discutida por autores como Davidov (1988) e Kozulin (2002). Entretanto, é Leontiev quem sistematiza essas considerações e coloca a categoria atividade como conceito estrutural de uma teoria geral do desenvolvimento do psiquismo. Assim, a partir das contribuições desse autor à psicologia histórico-cultural

Vigotskiana, elabora-se a teoria da atividade³: uma teoria multidisciplinar que, de acordo com Duarte (2005), tem sua difusão ampliada partir dos anos 1980 em pesquisas nacionais e internacionais em campos como educação, antropologia, sociologia, linguística, entre outros.

Para tanto, Leontiev parte das elaborações de Marx sobre trabalho e atividade.

De acordo com Marx, o homem é conjunto de relações sociais complexas desenvolvidas a partir da sua existência no mundo, ou seja, da materialidade ao seu redor. Assim, o ser humano não possui uma essência abstrata, a priori, mas constrói seu ser de acordo com as possibilidades materiais apresentadas a ele: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o *que* produzem como com o modo *como* produzem” (Marx e Engels, citado por Saviani, 2008, p. 228).

Essa produção a que se refere Marx é uma atividade não natural humana: o trabalho. Não natural, pois não se desenvolve espontaneamente, biologicamente no ser humano, mas precisa ser aprendida em sociedade.

Leontiev parte do conceito de trabalho de Marx (2002, p.211) – “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” – e destaca seus aspectos principais: uma atividade intencional adequada a um fim e orientada por objetivos. Ou seja, o trabalho, como atividade humana, se caracteriza como um instrumento de mediação para atingir uma finalidade específica.

A característica básica constituinte da atividade é que ela tem um *objeto*. (...) É o objeto da atividade que a dota de certa orientação. Na terminologia que tenho usado o objeto da atividade é seu *motivo*. Naturalmente, ele pode ser tanto material quanto ideal; pode ser dado na percepção ou pode existir somente na imaginação, na mente.

Assim, atividades diferentes são distinguidas por seus motivos. O conceito de atividade é necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe tal coisa como atividade sem um motivo; atividade “desmotivada” não é atividade que não possui motivo, mas atividade com um motivo subjetivamente e objetivamente escondido. (LEONTIEV, 1977, p. 183).

A atividade humana, portanto, é composta por várias ações e possui dois componentes estruturantes: motivo e objeto, caracterizados “por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (LEONTIEV, 2001, p.68).

³ Entendemos, portanto, que a teoria da atividade se configura como um desenvolvimento da teoria histórico-cultural de Vigotski, que abarca também o trabalho deste.

O motivo da atividade é a necessidade que a gera. Como vimos, toda atividade é realizada a fim de sanar uma necessidade (material ou não). As ações que compõem a atividade podem estar diretamente ou indiretamente relacionadas ao motivo, à satisfação da necessidade.

Leontiev explica que nos animais a atividade está sempre diretamente relacionada à necessidade biológica, ou seja, toda a atividade animal e seus objetos coincidem com o motivo que a gerou: o animal caça para se alimentar, utiliza uma vara para conseguir alimento. Nos humanos, nem sempre essa relação é direta, pois a vida social humana criou instrumentos mediadores da atividade: as ações: “processos em que o objeto e o motivo não coincidem” (LEONTIEV, 2004, p. 82). Assim, por exemplo, quando precisamos de roupas para satisfazer nossa necessidade de aquecimento, nem sempre costuramos nossas próprias roupas, mas as compramos. Mesmo quando as costuramos, utilizamos tecidos produzidos por outros humanos que utilizam fibras de plantações de terceiros. Isso porque “a ação só é possível no seio de um processo coletivo agindo sobre a natureza” (idem, ibidem, p. 83). No entanto, a realização da ação exige que eu saiba que ela irá satisfazer minha necessidade mesmo sem estar diretamente relacionada a ela:

Os “componentes” básicos de atividades humanas separadas são as *ações* que as realizam. Consideramos ação o processo que corresponde à noção do resultado que deve ser atingido, isto é, o processo que obedece um objetivo consciente. Assim como o conceito de motivo está correlacionado com o conceito de atividade, o conceito de objeto é correlacionado com o de ação. Historicamente, a aparência na atividade de processos de ação orientados a um objetivo foram o resultado do surgimento de uma sociedade baseada no trabalho. A atividade de pessoas trabalhando juntas é estimulada por seus produtos, que, em primeiro lugar, correspondem diretamente às necessidades de todos os participantes. Mas a mais simples divisão técnica de trabalho que surge no processo, necessariamente leva ao surgimento de resultados parciais, intermediários, que são obtidos pela participação individual na atividade de trabalho coletiva, mas que *por elas mesmas* não podem satisfazer a necessidade de cada participante. Essa necessidade é satisfeita não por resultados “intermediários”, mas pela partilha do produto da atividade total que cada um recebe, graças aos relacionamentos entre os participantes que surge no processo de trabalho, isto é, as relações *sociais*. A identificação destes objetivos e a formação de atividades designadas para atingi-los leva a um tipo de divisão das funções que eram antes previamente unidas em seus motivos. (idem, 1977, p. 184).

Imaginemos a atividade de trabalho: o ser humano trabalha para satisfazer necessidades (alimentação, por exemplo). A satisfação da necessidade é motivo da atividade de trabalho. Assim, o motivo do meu trabalho é me alimentar. No entanto, eu não atuo plantando alimentos, mas como docente, ou seja, meu objeto de trabalho (sua

finalidade) é o ensino de outras pessoas. Ora, esse objeto não produz alimento, mas fornece dinheiro: eu trabalho para obter dinheiro (objetivo imediato da minha atividade), pois sei que o dinheiro, apesar de não me alimentar, é um instrumento que possibilita meu acesso ao alimento (motivo da atividade). Se não soubesse desse processo de mediação, não trabalharia como docente, por exemplo, mas trabalharia com aquilo que me garantisse o alimento (plantio, colheita, caça).

Ou seja: essa separação entre objeto da atividade (seu fim, aquilo que ela produz) e motivo da atividade (aquilo que a gera) acarreta transformações no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, visto que toda sua atividade, a partir daí, reflete ligações construídas socialmente, e não mais ligações determinadas biologicamente. Esse processo constitui a consciência humana:

Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre as coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana.

A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito. (LEONTIEV, 2004, p.84-85).

Asbahr (2005, p.111) sintetiza:

No decorrer do processo de evolução, o psiquismo humano sofreu uma série de transformações qualitativas que culminaram na formação de um tipo superior de psiquismo, se comparado ao do animal. O reflexo psíquico da realidade passou a ser um reflexo consciente, o homem distingue a realidade objetiva de sua representação subjetiva. A essa diferenciação chamamos de consciência. A consciência é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, é a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva, pois abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise.

Dessa forma, a partir do desenvolvimento de ações, a atividade humana apresenta outro elemento essencial, além do motivo e do objeto: o sentido. Esses três elementos se articulam por meio dos processos de apropriação e objetivação, explicados anteriormente. A atividade humana depende, portanto, da nossa percepção da realidade, da reflexão sobre ela e dos objetos disponíveis para a realização das ações que a compõe para que contemple a aproximação dos indivíduos com o gênero humano.

A fim de compreendermos melhor como ocorre essa relação, precisamos entender de que forma os indivíduos constituem sentidos pessoais a partir de atividades que apresentam objetos e motivos sociais.

Quando Leontiev (1977) explica que as atividades humanas são coletivas, ele enfatiza que as ações que compõe essa atividade dependem tanto da realidade concreta na qual elas ocorrem quanto da capacidade humana de refletir psiquicamente essa realidade. Essa reflexão sobre a realidade é um processo de apropriação das relações sociais e objetivação dessas relações em produtos, como a linguagem, por exemplo. Assim, construímos generalizações de experiências humanas - valores, representações, conceitos, modos de ser e fazer, normas de comportamento. Essas generalizações também são produtos humanos e também são assimilados pelos indivíduos em forma de significações.

A significação, portanto, é “a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (...) é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta.” (idem, 2004, p. 101-102).

Assim, quando o homem se depara com um objeto, ele não entende ou assimila este objeto apenas a partir da materialidade do objeto em si, mas também a partir das representações que possui acerca dele. Por exemplo: ao me deparar com um pedaço de papel retangular, branco, pautado, entendo este pedaço de papel como uma folha, pois possuo a significação de folha na minha consciência. Este processo, entretanto, não ocorre somente com objetos materiais, mas com todos os conceitos, valores e relações que compõe minha vida: quando realizo uma atividade de trabalho, não a entendo apenas a partir das ações individuais concretas que a compõe, mas também a partir da significação social que constitui essa atividade.

A significação, portanto, se relaciona aos fenômenos históricos que atribuem características – significados – à atividade humana. O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, construído historicamente. No entanto, ao entrar em contato com esse sistema, se apropria dele de forma específica, particular: cada indivíduo se relaciona com essas significações diferentemente, a partir do sentido pessoal que ele atribui a elas.

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p. 102).

Esse sentido, para a teoria da atividade, é construído na própria atividade do sujeito e é o que estabelece o elo entre o motivo e o objeto da ação humana. Assim, para encontrar o sentido, devemos saber o motivo da ação:

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (Idem, *ibidem*, p. 103).

Podemos entender, portanto, de que forma se estabelece a relação entre os elementos da estrutura da atividade humana: essa atividade é realizada em um universo de significações sociais que estabelecem normas, valores e conceitos a serem utilizados, além de relações sociais de motivo e objeto para as ações humanas. Assim, a partir das significações, posso entender que a atividade de ensino é uma atividade importante e que o professor desenvolve várias ações que possuem significados sociais específicos. Entretanto, ao entrar em contato com essas significações, cada indivíduo, cada professor, elabora um sentido pessoal para sua atividade, que se relaciona com o motivo que a gera e da finalidade que ela possui. Ou seja: se um professor define como finalidade da sua atividade a preparação de seus alunos para o trabalho, as ações que ele desenvolve e o sentido que atribui a elas provavelmente serão diferentes daqueles elaborados por um professor que define como finalidade da sua atividade a apropriação, pelos alunos, da cultura humana e a formação do humano genérico.

Como já abordado, é essa relação entre sentido, motivo e finalidade que origina a consciência humana.

Inicialmente, nos primórdios da atividade humana, os sentidos pessoais e as significações das atividades eram coincidentes, ou seja, as significações sociais, elaboradas na linguagem, eram idênticas aos sentidos pessoais que os sujeitos atribuíam ao seu trabalho. A partir da divisão social do trabalho, ocorre uma diferenciação desses aspectos de forma tal que o sentido pessoal da atividade se distancia cada vez mais da significação social dessa atividade. Essa ruptura produz duas transformações principais na consciência humana: a separação entre atividade intelectual, teórica, e atividade material, prática, e a separação entre o trabalho realizado e as condições materiais no qual ele se realiza (LEONTIEV, 2004). Essas transformações contribuem para a produção da alienação:

A sua atividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva.

(...)

A penetração na consciência destas relações traduz-se psicologicamente pela “desintegração” da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem.” (LEONTIEV, 2004, p. 130, 136).

Essa desintegração pode ser minimizada pelo processo de humanização, de constituição do humano genérico, discutido anteriormente. No entanto, essa humanização só ocorre a partir de um tipo de atividade específica, que consiga estabelecer os laços entre motivo e objeto e que, ao apresentar um sentido e uma significação social próximos, possibilita a formação desse humano genérico, a formação integral do homem.

Neste processo formativo a educação apresenta um papel fundamental, visto que essa formação educativa ocorre por mediação do professor.

Nos capítulos seguintes, os conceitos apresentados até aqui serão analisados em relação à necessidade de uma formação docente que atenda ao objetivo de educação do humano genérico, ou seja, um professor capaz de entender o processo educativo como aquele que propicia o contato de cada indivíduo com as produções culturais humanas.

Esse entendimento a respeito do significado da educação constitui a base de nossas análises sobre o processo de ensino e aprendizagem, as relações políticas e sociais que o influenciam e, conseqüentemente, as propostas de formação de professores, como abordaremos a seguir.

2.2.2 Implicações dos conceitos de humanização, apropriação, significado e sentido para o entendimento da atividade docente

A educação é um aspecto fundamental para a teoria histórico-cultural por ser uma atividade de mediação entre cada indivíduo e o gênero humano. Dessa forma é responsável pelo processo de humanização dos indivíduos: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17).

A escola, como instituição responsável pela educação formal, possui a função de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela

humanidade, ou seja, possibilita a aproximação entre os indivíduos e o gênero humano, expresso na cultura. Estes conhecimentos são identificados pelo seu caráter não cotidiano⁴: não são orientados apenas por resultados práticos e espontâneos e por motivações e interesses individuais, mas sim pela possibilidade que oferecem de conscientização, de formação integral do ser humano-genérico.

A educação escolar, portanto, possui especificidades nesta função, visto que a cultura trabalhada na escola não é transmitida espontaneamente aos alunos, como na educação cotidiana, mas exige sistematização e organização: trabalho, atividade pedagógica realizada pelo professor – uma atividade mediadora que consiste em um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p. 4).

Como qualquer outra atividade, a docência possui uma significação social – um valor, um conceito compartilhado pela sociedade humana – ao mesmo tempo em que expressa essas significações sociais, ou seja, expressa conceitos, conhecimentos e valores – a ideologia – presentes na cultura que a produz (LEONTIEV, 1983).

A atividade pedagógica, portanto, apresenta muitos significados distintos que explicitam o momento histórico no qual ela é desempenhada. Esses significados diferem em suas concepções filosóficas, políticas e administrativas e influenciam a atuação dos docentes. Para Basso (1998) o entendimento a respeito dos significados da docência constitui um elemento fundamental da pesquisa sobre o ensino, pois ajuda a compreensão dos motivos e sentidos do trabalho docente.

A sociedade atual apresenta, no entanto, uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que desenvolve rapidamente o gênero humano, ou seja, que amplia e enriquece a existência dos homens a partir de produtos materiais e culturais cada vez mais complexos, dificulta o acesso da maior parte da população a esses bens e produtos. Assim, a humanização dos indivíduos, decorrente da apropriação da produção humana é

⁴Heller (2008), divide as esferas da vida humana a partir dos saberes e reflexões possibilitadas pelas atividades desenvolvidas em cada uma. Assim, na esfera da vida cotidiana, temos a predominância de saberes cotidianos, caracterizados pela espontaneidade, pragmatismo, economia, generalizações, entre outros, que asseguram a continuidade da estrutura cotidiana, da vida diária dos indivíduos. No entanto, para que o ser humano possa se desenvolver integralmente, faz-se necessário uma modificação dessa estrutura e dos saberes cotidianos, realizada a partir do desenvolvimento de saberes não cotidianos, caracterizados pela reflexão, crítica e mediação teórica entre pensamento e ação. Os saberes não-cotidianos, predominantes em atividade filosóficas, políticas, éticas, científicas e artísticas, possibilitam uma modificação da estrutura de pensamento e uma transformação da consciência dos indivíduos, uma vez que atuam de forma a transformar sua realidade. As duas esferas da vida e, portanto, os dois tipos de saberes (cotidianos e não cotidianos) estabelecem entre si uma relação dialética, possibilitando o desenvolvimento do ser humano integral. Assim, uma vida baseada apenas em saberes não-cotidianos é impossível, e uma baseada apenas nos cotidianos, caracteriza uma situação de alienação.

parcial, limitada pela realidade em que cada indivíduo vive.

Leontiev (1983) explica que durante muito tempo a psicologia explicou esse processo de maneira invertida: considerando que as aptidões individuais, o talento ou os aspectos subjetivos particulares dos indivíduos seriam pré-condições para a apropriação do conhecimento. Entretanto, em uma perspectiva materialista histórica e dialética, entende-se que é justamente a apropriação do conhecimento, da cultura que se constitui em uma pré-condição ao desenvolvimento de aptidões e talentos individuais.

Quando tratamos da formação docente, portanto, partimos do pressuposto de que o trabalho docente, a atividade do professor, a apropriação de modelos de atividade, a compreensão dos motivos e a construção do sentido da atividade docente constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências docentes, e não o contrário. Assim, concordamos com Moretti e Moura (2010, p. 347) quando afirmam que:

(...) é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor. Nesse processo, a apropriação pelo sujeito das formas sociais de realização dessa atividade dá-se de forma mediada e significada, uma vez que se opera com signos e instrumentos, construídos historicamente, cujos significados são sociais e aos quais são atribuídos sentidos pessoais (Leontiev, 1983). (...) temos assistido nos últimos anos à implementação de políticas públicas de formação docente que têm assumido a centralidade da competência individual como referência para a formação e para a avaliação de professores e alunos.

O ensino por competências abordado ao longo deste trabalho é tratado como um modelo norteador das políticas mencionadas pelos autores. Nele, as competências individuais dos futuros docentes são a base da formação de professores e constituem o foco de programas de formação e avaliações docentes.

Esse modelo é desenvolvido com o objetivo de aliar formação teórica, saberes decorrentes da prática docente e constituição de um lócus específico para a formação inicial de professores e está atrelado a um novo ideal docente: um professor polivalente, capaz de se adaptar às mais diversas situações de trabalho, possuidor de competências profissionais e sociais.

No entanto, nem sempre fica claro quais são essas competências profissionais e sociais.

Parece-nos evidente que para realizar determinadas tarefas os indivíduos precisam desenvolver um modo específico de trabalho, pensamento e atividade, além de conhecimento; fatores que, combinados, são identificados comumente como

competências. E é essa a definição dicionarizada do termo: “Competência: s.f. 2. Qualidade de quem capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (HOLANDA FERREIRA, 1986, p. 440).

Entretanto essa definição sofreu algumas modificações ao ser utilizada em diferentes áreas.

Segundo Ramos (2009) no âmbito do trabalho a ideia de competências designa conteúdos funcionais particulares. A transferência desses conteúdos para o âmbito da formação origina a ‘pedagogia das competências’: uma pedagogia definida por seus objetivos, orientada e validada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos.

Campos (2004) e Zorzal (2006) relacionam as políticas brasileiras baseadas em desenvolvimento de competências às exigências de organismos internacionais por reformas educativas em troca de apoio financeiro para o desenvolvimento de programas educativos⁵.

Assim, um dos objetivos comuns à educação atual em todos os níveis de ensino é justamente o desenvolvimento de competências, baseadas no conceito de educação por competências, difundido em documentos nacionais e internacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Relatórios da UNESCO e do Banco Mundial.

Portanto, ao mesmo tempo em que defende o ensino centrado no aluno, o modelo de competências exige a profissionalização docente, situação desafiadora para as instituições formadoras: afinal, como formar formadores de competências?

Campos esclarece que a migração da ideia de competências para a área educacional vem atrelada a um objetivo de maior adaptabilidade social dos sujeitos, necessária de acordo com as transformações no mundo do trabalho:

⁵ Informações sobre os projetos e programas desenvolvidos pelas duas instituições podem ser encontradas nos endereços: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/> ; <http://www.worldbank.org/en/country/brazil/projects/all> ; <https://nacoesunidas.org/agencia/UNESCO/>

No contexto da formação de professores/as, o chamado “modelo das competências” é apresentado como um novo paradigma curricular cujo objetivo é propiciar uma formação provocada pela demanda”, no sentido de responder, de forma eficaz, às necessidades postas pela reforma da educação básica. Sua pertinência como “modelo de formação” busca legitimidade nos discursos que associam as transformações societárias às mudanças no contexto educacional e suas repercussões em termos de novas demandas dirigidas às escolas e aos professores/as. Esse movimento faz-se acompanhar também de processos de re-significações que procuram atribuir novos sentidos e significados aos conceitos e processos educativos, de modo que possam ser estabelecidas relações de coerência entre estes e os dispositivos de legitimação. Tal é o que ocorre, por exemplo, na re-leitura que se faz da prática pedagógica – definida agora como imprevisível e complexa, supõe-se engendrar, por sua própria natureza, a necessidade da atuação competente. (CAMPOS, 2004, p. 3).

Neste cenário a educação escolar visa cada vez mais o preparo dos indivíduos para se adaptarem à realidade do trabalho. Da mesma forma, a formação de professores enfoca os conhecimentos necessários a essa adaptação. Para atingir esse objetivo, mesmo que os modelos educacionais partam da ideia de construção do conhecimento vinculada à realidade social, acabam restringindo-se à formação de um mínimo de aptidões, hábitos ou competências, consideradas essenciais ao exercício profissional e valorizadas no mercado de trabalho. Isso faz com que alguns conhecimentos fundamentais constituintes do gênero humano não sejam incluídos nas competências básicas por não apresentarem valor econômico.

Ou seja, essa concepção vai diretamente de encontro à nossa concepção da educação embasada na teoria da atividade, que atenta para o fato de que

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. (LEONTIEV, 2004, p. 302).

Ratner, um dos pesquisadores atuais dos processos educacionais a partir da teoria da atividade, ressalta que a crítica e a reflexão sobre educação devem ser cada vez mais produzidas a partir da análise dos componentes macroculturais, que estruturam as práticas educativas:

A natureza político-cultural da Educação e como esta é estruturada por esse sistema cultural e político. A crítica da Educação incluiria a crítica da política cultural, que vai além da Educação. Eu não penso que a Educação pode ser melhorada por algum processo educacional restrito a esse campo. Em minha opinião, a única maneira de entender e melhorar a Educação é olhar para fora, para a macrocultura, isto é, para aquilo que está estruturando a Educação e é a causa dos problemas da Educação. A solução não é achar um processo educacional que possa resolver estes problemas, mas sim, trabalhar no sentido de identificar e mudar as fontes desses problemas macroculturais. (RATNER, 2014, p. 561).

Procuramos abordar os documentos destacados ao longo do trabalho a partir dessa perspectiva: como elementos que objetivam a macrocultura, as políticas e ideias que estruturam a atividade docente, constituindo, portanto, significações sobre a docência que são apropriadas pelos professores e influenciam o sentido atribuído por eles à sua atividade profissional. Apresentamos os principais a seguir.

2.3 Documentos: seleção e método de análise

A análise de documentos constitui parte fundamental do presente trabalho, uma vez que a partir dela encontramos relações entre as concepções de educação e de formação docente e as políticas implantadas efetivamente nos espaços em que são desenvolvidas essas atividades.

Os documentos oficiais são abordados nesta tese como fonte de dados sobre a realidade como instruções normativas para a transformação dessa realidade. Estes dados, no entanto, não são apenas diretos, ou seja, o texto documental, apesar de composto por um discurso direto, que estabelece relações muitas vezes claras com a realidade na qual são elaborados, apresenta também informações indiretas, implícitas, que expressam os ideais vigentes à época em que os documentos foram produzidos e visões de mundo compartilhadas por quem os elaborou.

Como explicam Arnaut de Toledo e Gimenez (2009, p. 116) “os documentos “não falam por si” e também não são apenas fontes de informação histórica. (...) Para o pesquisador, as informações que podem trazer vão além do imediatamente observável. É necessário analisá-los estruturalmente e historicamente”.

O trabalho de análise, portanto, precisa atentar para o contexto histórico e social que levou à elaboração dos documentos, ao que está explícito e ao que permanece implícito nos textos oficiais, uma vez que estes textos não expressam apenas diretrizes e instruções sobre o assunto tema, mas refletem relações políticas e sociais mais amplas,

que relacionam interesses nacionais e internacionais em diversas esferas da vida pública.

Entender essa relação entre o contexto histórico e os documentos oficiais sobre formação docente é fundamental para nosso trabalho, visto que essa relação norteia os programas de formação docente desenvolvidos atualmente.

A primeira etapa da pesquisa constitui-se, portanto, na seleção dos documentos a serem analisados. Inicialmente realizamos uma leitura superficial de diversos documentos da área educacional. A partir desta primeira leitura, selecionamos os documentos diretamente relacionados ao tema da formação de professores e com a educação nacional, que foram analisados a partir de dois grandes temas: a concepção de educação e a concepção de formação docente. Em cada tema, buscamos as principais instruções e propostas.

Entre os documentos selecionados estão textos de organismos nacionais conhecidos como norteadores de políticas educativas para a formação de professores, como o parecer do Conselho Nacional de Educação 09/2001e o Parecer CNE/CP 02/2015, que apresenta as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, além das resoluções e pareceres correlatos.

Em relação aos documentos internacionais, destacamos o “Relatório do Banco Mundial de 2010: Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos” e o “Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO: Educação, um tesouro a descobrir”, além das orientações da UNESCO propostas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia e a Declaração de Dakar, realizada em abril do ano 2000, dez anos após a realização da primeira Conferência Mundial de Educação Para Todos, que estende até 2015 o prazo para o cumprimento das metas anteriormente definidas. Diante da análise destes documentos, buscamos explicitar as implicações para as políticas de formação de professores no contexto da sociedade brasileira, a partir do entendimento que, como agência das Nações Unidas especializada em educação, os princípios, normas e orientações da UNESCO dispõem de força moral que impactam ideologicamente na legislação e nas políticas educacionais dos países membros, como é o caso do Brasil.

No capítulo 2 realizamos a apresentação de cada documento à medida que eles

são analisados e relacionados à temática discutida. Buscamos relacionar as instruções contidas nos textos selecionados com a perspectiva trazida pela pedagogia das competências e pelo contexto neoliberal e, posteriormente, analisá-las a partir de conceitos caros à perspectiva histórico-cultural, como atividade, por exemplo. Desta forma, explicitamos a necessidade de olhar para os documentos como produtos da atividade humana, materiais que, por serem resultado de um processo histórico, influenciam e constituem a atividade neles embasada.

No entanto, esta análise não se limita ao segundo capítulo desta tese.

Como elementos constituintes da realidade atual da formação docente, os documentos e textos analisados por nós estabelecem relações diretas e indiretas com diversos temas relativos a essa realidade. Assim, apesar de abordarem diretrizes ou propostas diretamente relacionadas à organização dos sistemas escolares, eles contribuem para as discussões sobre atuação dos Estados na educação, profissionalização da docência, métodos de certificação e programas de formação de professores, por exemplo.

Desse modo, apesar das primeiras relações e interpretações desses documentos serem apresentadas no capítulo 2, eles são resgatados ao longo de todo o trabalho, em um processo de construção do entendimento dos temas abordados a partir desses textos oficiais. Esse resgate parece-nos fundamental para o processo de apropriação do tema, visto exigir o retorno ao problema e sua reconfiguração/reconstrução. Como veremos, o mesmo processo ocorre com os conceitos principais do texto – neoliberalismo, apropriação, ensino por competências – são apresentados no próximo capítulo, mas rediscutidos e aprofundados no decorrer do texto, sempre em busca da relação entre eles e o processo de profissionalização docente.

3 Competências, neoliberalismo, documentos e políticas educacionais – análise do contexto atual de formação de professores

No capítulo anterior relatamos o processo de construção de nossa pesquisa: etapas, procedimentos, técnicas empregadas e apresentamos o referencial teórico utilizado no exercício de análise do tema proposto, além dos documentos analisados. Entretanto, alguns conceitos fundamentais para nossa reflexão precisam ser mais bem explorados.

Assim, neste capítulo abordaremos mais detalhadamente os conceitos de competências, de ensino por competências e de neoliberalismo, explicitando nosso entendimento a respeito da importância dos mesmos para a análise do modelo de formação profissional docente.

O conceito de ensino por competências e de competências apresentam definições diversas e por vezes ambíguas, o que justifica uma explicação mais detalhada acerca da sua utilização neste trabalho.

O neoliberalismo apresenta-se não apenas como contexto histórico para o processo de formação profissional, mas também como condição material de produção deste processo, motivo pelo qual consideramos fundamental sua explanação como um dos conceitos principais para nossa tese.

Veremos, portanto, de que forma estes três conceitos principais se relacionam e como nos auxiliam a entender os processos de formação profissional docente. Além disso, analisaremos alguns documentos importantes para nossa compreensão da forma pela qual o ensino por competências é abordado na formação profissional docente brasileira, como as diretrizes atuais para a formação de professores.

3.1 Entendendo os conceitos: competências e neoliberalismo

De acordo com Siqueira e Nunes (2011, p. 418) a ideia de uma formação baseada em competências aparece pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1920, mas apenas a partir dos anos 1960 ela é popularizada como uma alternativa de resolução para o distanciamento entre o ensino formal e a realidade dos postos de trabalho. Segundo a ideia vigente à época, as avaliações tradicionais não eram eficazes para garantir um bom desempenho dos estudantes no trabalho futuro, o que exigia a busca de outras variáveis a serem avaliadas além dos conteúdos escolares: as competências. Essas

variáveis, ao abarcarem vários conteúdos, seriam capazes de predizer o desempenho do educando tanto na futura esfera profissional quanto na vida em geral. Dessa forma surge na década de 1970 o movimento “Ensino baseado em competências”, que posteriormente denominou-se Formação por Competências ou Pedagogia das Competências.

Portanto, consideramos neste trabalho os três termos como sinônimos, todos eles em referência a uma abordagem específica do processo de ensino e aprendizagem.⁶ Entendemos que apesar de alguns autores os diferenciarem, a ideia contida neles é a mesma: a de que o foco deste processo, seja ele inicial, profissional ou em serviço, é o desenvolvimento de competências específicas voltadas ao exercício profissional:

A Pedagogia das Competências constitui-se, assim, numa abordagem que busca promover a reorganização do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, conforme os princípios que sustentam as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizada sob a égide dos conceitos de produção flexível e integrada. (...) Busca-se com a Pedagogia das Competências estreitar o vínculo entre sistema educacional e sistema ocupacional. (ARAUJO, 2001, p. 17).

Podemos dizer, portanto, que o ensino baseado em competências constitui um modelo específico de formação que, embasado em um conjunto de teorias, métodos e técnicas, tem como objetivo desenvolver capacidades humanas voltadas ao exercício profissional.

Assim formulada, a definição parece não apresentar nenhuma novidade em relação ao ensino tradicional. Afinal, todo o ensino utiliza práticas educativas e tem como propósito o desenvolvimento de capacidades humanas. Entretanto, ao analisarmos a descrição acima, veremos que este modelo constitui algumas especificidades em relação a outros modelos educativos.

Como qualquer construção científica, o ensino por competências é resultado de elaborações que visam solucionar questões importantes, historicamente localizadas. Iniciaremos, pois, nossa análise com a proposta inicial do Ensino por competências: aproximar a educação formal e os postos de trabalho ou, nas palavras de Araújo (idem, ibidem) “estreitar o vínculo entre o sistema educacional e o sistema ocupacional”.

⁶ Como explicado no capítulo 1, entendemos que a aprendizagem e o ensino não podem ser considerados como processos diferentes, mas sim como etapas de um mesmo processo, o que justifica nossa utilização do termo processo de ensino e aprendizagem mesmo para nos referirmos ao Ensino por competências, que aparentemente só abarca uma dessas etapas. Assim, o ensino por competências exige como ação complementar e fundamental o desenvolvimento ou a aprendizagem de competências.

Entendemos que essa reorganização do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo apresenta a primeira característica essencial da formação por competências, visto que localiza este modelo junto a um novo contexto econômico e político: o neoliberalismo.

A fim de entendermos melhor o conceito de neoliberalismo, abordaremos brevemente o objetivo que o norteia: a crítica ao modelo econômico baseado nas propostas de Estado de bem-estar social, difundidas por Keynes na primeira metade do século XX. Segundo o autor, o sistema capitalista funciona a partir de uma lógica que, se não regulamentada, não oferece segurança de produção e distribuição de riqueza a todos os cidadãos. Assim, cabe aos Estados um papel importante: regulamentar o livre mercado por meio de políticas públicas (KEYNES, 1926, citado por WOLF e OLIVEIRA, 2016).

O estado de bem-estar social é um mecanismo econômico que visa proteger a sociedade dos prejuízos causados pela lógica de acumulação, típica do sistema de produção capitalista. Este mecanismo é composto por diversos arranjos econômicos capazes de interferir nos processos de produção e distribuição da riqueza, garantindo aos cidadãos o atendimento às suas necessidades básicas (WOLF e OLIVEIRA, 2016).

Os arranjos variam de acordo com a época e a sociedade que implanta o mecanismo, porém, podemos citar programas de distribuição de renda, expansão de políticas públicas, desenvolvimento de serviços básicos e regulação de mercados como exemplos de estados de bem – estar social.

No entanto, as teorias desenvolvimentistas que defendem o estado de bem-estar serão criticadas pelos teóricos neoliberais, especialmente Hayek (1941, citado por WAINWRIGHT, 1998), que justifica sua oposição ao modelo keynesiano ao apresentar uma teoria que não se limita à esfera econômica, mas abarca o desenvolvimento humano como um todo ao eleger como pressuposto fundamental a ideia de que o ser humano é incapaz do conhecimento pleno. Em continuidade a esse pressuposto, o autor chama a atenção para o conhecimento como um atributo individual: as limitações humanas possibilitam ao homem saber apenas a respeito de uma pequena parte da sociedade – aquela na qual ele está inserido. Assim, pela lógica proposta, qualquer ação que tem por objetivo abarcar toda a sociedade (como as propostas pelo estado de bem-estar social) atua no sentido de limitar a liberdade individual e desrespeitar os atributos individuais naturais humanos.

De acordo com essa teoria o mercado e a economia, assim como o indivíduo e seu direito à liberdade, são produtos espontâneos da civilização: "as desigualdades, ao que se presume, são simplesmente os resultados causais da atividade individual, que poderiam ser revertidos em seu modelo, por uma nova jogada de sorte" (WAINWRIGHT, 1998, p. 47).

Assim, o neoliberalismo surge como "uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar" (ANDERSON, 1996, p. 9), difundindo conceitos como o de desigualdade natural, fundamentais para a prosperidade da sociedade competitiva capitalista. Tal qual o liberalismo, possui uma fundamentação positivista, que explica "os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis" (COMTE, 1983, p. 7), e o desenvolvimento social como um movimento natural, e não histórico.

Essa retomada do pensamento liberal produzida pelo neoliberalismo difundiu termos como individualidade, meritocracia e desenvolvimento de capacidades, que são predominantes atualmente em empresas, nos sistemas educação e em atividades cotidianas.

Segundo os princípios neoliberais, seria impossível uma atuação humana na economia de mercado, da mesma forma que seria impossível, na educação humana, criar potencialidades ou habilidades. O limite da atuação humana seria, portanto, na esfera educativa, o desenvolvimento de habilidades inatas, naturais, e na esfera econômica, a realização de ações econômicas pontuais de acordo com as leis de oferta e demanda, de forma a manter o equilíbrio e as desigualdades naturais do mercado e da sociedade.

Zorzal comenta uma das consequências do caráter a - histórico dessas teorias:

(...) uma consequência imediata do sentido de potencialidade difundido pelo ideário liberal é que este concorre para que desigualdades de condições socialmente determinadas possam ser entendidas como resultados de potencialidades diferenciais inatas que definem o sucesso e o fracasso, seja de indivíduos, seja de grupos de indivíduos, no jogo de aptidões que define a dinâmica do conjunto da sociedade para o liberalismo – entendido, sobretudo, como dinâmica de mercado.

Assim, o corolário da igualdade liberal, ao contrário do sentido que imediatamente sugere, não se refere a um suposto objetivo de equacionamento de disparidades socialmente produzidas por relações desiguais ou de exploração, mas ao recurso da igualdade de direitos para que as desigualdades naturais possam ser plenamente manifestadas. (ZORZAL, 2006, p. 32).

Nas ciências humanas e sociais, uma consequência desse aspecto a - histórico é

o desenvolvimento de teorias que definem e analisam aspectos psíquicos como se fossem naturais. Essas teorias identificam e classificam tipos humanos com base em modelos de respostas a situações: personalidades mais ou menos conservadoras, mais ou menos agressivas, pessoas com diversos tipos de inteligência, por exemplo.

Já na esfera das relações trabalhistas, o neoliberalismo apresenta a ideia de trabalhador cognoscente – em substituição ao trabalhador especialista difundido pelo modelo taylorista/fordista –, um trabalhador mais familiarizado com o desenvolvimento tecnológico característico da sociedade atual e preparado para lidar com a realidade proposta a partir do modelo neoliberal: flexibilização dos contratos e das relações trabalhistas, aumento das terceirizações e de contratos com pessoas jurídicas, supervalorização de aspectos como criatividade e autonomia dos trabalhadores em detrimento de processos operacionais e flexibilização do tempo e do local de trabalho.

A busca pela vantagem competitiva passa a exigir formação e aprendizado constantes. Adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades nos indivíduos torna-se procedimento padrão para a seleção, avaliação, manutenção e alocação de trabalhadores e a noção de competências aparece para auxiliar essas práticas administrativas.

Assim, apesar de ter surgido na década de 1920, o ensino por competências só foi popularizado como saber-fazer, ou seja, associado a uma atividade de trabalho, em um momento específico da nossa história: a partir dos anos 1960, quando a área educacional é imbuída da responsabilidade pela formação de indivíduos que possam competir no mercado de trabalho reduzido e superespecializado. Para tanto é preciso expandir as relações de mercado para o interior do sistema educacional.

Documentos sobre educação passam a destacar estratégias que privilegiam o individualismo, a eficiência e a competitividade – justamente as características que definem o ensino por competências: “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43).

Segundo Marrach (1996), a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação ao preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho e justificar que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional. A educação aparece, portanto, como atividade central e organizada para a produção da sociedade, que, ao estabelecer conteúdos, métodos e princípios, contribui para a formação do homem melhor adaptado à realidade

na qual vive.

Constrói-se a necessidade de uma escola que atue de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial que seriam mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade. Bueno, citando Vilkhovtchenko, adverte que estas transformações estão longe de serem apenas ideológicas:

(...) por trás de uma cortina ideológica, esconde-se o aumento de produtividade, como escopo principal dos organizadores da produção, baseada na exploração da mão-de-obra, ou melhor dizendo, na eficácia econômica. Nesse modelo, a adaptação do mercado exige a substituição constante de produtos e a flexibilização da produção (...) (BUENO, 2000, p. 48).

Para Giron (2008, p. 20) a necessidade de flexibilização e aprendizagem constantes, que se materializa no discurso das competências, consiste, na realidade, em uma releitura da teoria do capital humano. Segundo esta teoria, a educação propicia um acúmulo de saberes e experiências que é fundamental para garantir ao indivíduo acesso ao mercado de trabalho em expansão.

No Brasil, a teoria do capital humano esteve em voga nos anos 1950 e 1960. A educação, portanto, era vista como um investimento seguro, com retornos garantidos, quadro que se modificou radicalmente desde então. Com a ampliação do acesso à escolarização a oferta de trabalho especializado cresceu, levando as empresas a reelaborarem seus processos seletivos. O cenário de superespecialização é um dos resultados desse processo e, a partir dele, as estratégias de educação continuada são disseminadas como métodos de permanência no mercado de trabalho.

Assim, tal como ocorreu com os documentos mundiais sobre educação, o conceito de competências também surge na legislação educacional brasileira a partir de uma demanda por profissionais melhor qualificados ou melhor adaptados à realidade do mercado de trabalho pós-moderno.

Essa realidade, marcada pelas constantes mudanças nas relações e nos procedimentos trabalhistas, compõe um quadro geral de inovação (científica, tecnológica) que tem nos processos de globalização um meio rápido de difusão. Os profissionais atuais, a fim de se inserirem no mercado de trabalho, precisam aliar características como flexibilidade, capacidade de inovação e adaptação a diferentes contextos, competitividade, capacidade de trabalhar em equipe, autonomia e iniciativa, características essas descritas como competências a serem desenvolvidas nos espaços

educacionais:

Neste cenário, a escola é convocada a contribuir para o desenvolvimento de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, pessoas mais autônomas em suas escolhas, pessoas que respeitem as diferenças e, ainda, que constituam identidades “capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”. (RAMOS, 2004, p.5).

Para Ramos (2004, p.4 e 5) a noção de competências “promove uma supervalorização do processo educacional como conformador de personalidades flexíveis. No âmbito da gestão do trabalho, essa noção orienta o envolvimento do trabalhador com a cultura da empresa, ou explica os insucessos das pessoas frente à luta desumana por um emprego.”.

Costa (2004) chama a atenção para a forma global como essas ideias foram disseminadas, citando a influência do Banco Mundial nas políticas dos países em desenvolvimento, especificamente o Brasil. A ideia de fortalecimento da educação básica como responsável por desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes e assegurar um nível básico de competências para o trabalho, estimulada pelo Banco Mundial, aparece reproduzida nos documentos nacionais: “(...) diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas” (BRASIL, CNE/CEB, PARECER 15/1998, p. 72).

Um dos resultados dessa construção ideológica na área educacional é a difusão do lema aprender a aprender, enfatizado por instituições como UNESCO e nos Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) em quatro etapas: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 29-30).

No entanto, a transposição do conceito de competências para a área educativa, apesar de inicialmente visar à formação profissional, atualmente alcança todos os níveis educacionais. Podemos compreender essa expansão como decorrente do processo de ampliação e indefinição do conceito de competências na área da educação que, como veremos, aborda aspectos relacionados à formação cidadã, ao desenvolvimento de habilidades físicas e psicológicas e ao aprimoramento de aptidões, o que leva a uma modificação do papel e dos objetivos da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 inaugura o processo de valorização da noção de competências no cenário educacional brasileiro. A partir dela, a pedagogia das competências é difundida nas redes de ensino e passa a compor os objetivos da escola, além de estar presente também em outros documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A justificativa dos PCNs, ao relacionar o mercado de trabalho, o profissional polivalente e as competências com a revolução tecnológica, apresenta um novo conceito para o conhecimento e um novo papel para a educação escolar:

Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes **trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, PCN, 1997, p. 27 e 28, grifos nossos).

O mesmo documento define o ensino almejado e reforça a proposta de adaptabilidade, em um trecho bastante contraditório, no qual o ensino ideal deve formar cidadãos críticos, capazes de modificar a realidade e, ao mesmo tempo, adaptarem-se às condições atuais de trabalho:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (idem, p.34).

Interessante notar que na legislação sobre educação os termos capacidades, saberes, habilidades são complementares e aparecem sobrepostos. O próprio PCN é um exemplo, visto que nas justificativas cita os termos desenvolvimento de capacidades e competências, mas nos objetivos salienta as capacidades:

A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. (...) Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla. (idem, p. 47).

A utilização do conceito de capacidade próximo ao de saberes parece provocar um questionamento sobre a definição de ambos, visto que o primeiro muitas vezes aparece relacionado a ideias naturalistas: as capacidades remetem a aptidões ou vocações, aspectos biológicos que explicam particularidades e diferenças entre os sujeitos. O próprio documento faz uma ressalva a esse respeito ao atentar para o fato de que “embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético” (idem, p. 48). No entanto, o cuidado ao destacar a função potencializadora da escola apenas reforça a naturalização do conceito.

Para Campos (2004, p.2), o fato de a noção de competências ter aparecido na legislação educacional brasileira por intermédio do Estado e não devido a uma ampla negociação com os sujeitos educacionais é fundamental para que ela ocupe o núcleo do processo de aprendizagem tanto na reforma da educação básica, como no ensino técnico e profissionalizante, e apresente como objetivo para a educação escolar formar sujeitos com uma adaptabilidade social cada vez maior:

Esse movimento faz-se acompanhar também de processos de re-significações que procuram atribuir novos sentidos e significados aos conceitos e processos educativos, de modo que possam ser estabelecidas relações de coerência entre estes e os dispositivos de legitimação. Tal é o que ocorre, por exemplo, na re-leitura que se faz da prática pedagógica – definida agora como imprevisível e complexa, supõe-se engendrar, por sua própria natureza, a necessidade da atuação competente. (CAMPOS, 2004, p. 3).

Entendemos que os documentos das instituições citadas e suas propostas apresentam, portanto, uma mesma base ideológica neoliberal, e que o desenvolvimento de competências é um dos fundamentos das propostas educativas, tanto na esfera da formação profissional (inicial, continuada ou em serviço) quanto na educação fundamental.

Quando utilizado como embasamento do ensino superior ou da formação profissional, o ensino baseado em competências tem como objetivo a formação de um profissional específico: dinâmico, flexível, adaptável, apto a acompanhar as mudanças

do mundo do trabalho, em suma, o profissional polivalente, detentor de diversas competências.

O que seriam, portanto, essas competências? Analisaremos a construção desse conceito e seu significado a seguir.

3.1.1 A evolução do conceito de competências

O termo competências tem sido utilizado por diversos autores e teorias, que o redefinem de acordo com interesses e pressupostos particulares. Esses interesses foram modificados ao longo do tempo devido a transformações sociais e influência de teorias diferentes.

Saviani (2011, p. 437), por exemplo, aponta a influência da teoria behaviorista, popular nos anos 1950, na definição desse conceito: “Nesta acepção as competências identificavam-se com os objetivos operacionais (...). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir competências correspondentes”. Posteriormente, segundo o autor, o termo é reelaborado a partir de ideias da psicologia cognitiva, inclusive a piagetiana, integrando-se aos conceitos educativos construtivistas: “as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente” (idem, ibidem).

Quando o termo competências foi disseminado na pesquisa de David McClelland sobre mensuração de competências e inteligência publicada na revista *American Psychologist* em 1973, ele já abarcava essas influências, descritas em três aspectos principais: conhecimentos, habilidades e atitudes: o trabalhador não necessita apenas saber o que fazer, mas como fazer e estar disposto a fazer.

A partir da reelaboração por outros autores, o conceito foi ampliado, tornando sua definição complexa. Assim, várias definições de competências podem ser apresentadas: “Competência é um **saber agir** responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades” (FLEURY E FLEURY, 2001, p.30); “**saber-fazer operacional validado**” (ROPÉ e TANGUY, 1997); “a **aptidão** para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et al., 2002, p. 19) ou ainda “uma

capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Entre essas definições, talvez as mais populares no campo da educação sejam aquelas propostas por Perrenoud. O autor apresenta diversas definições para o termo, adaptadas segundo o objetivo dos textos produzidos. No livro 10 novas competências para ensinar, por exemplo, lemos:

A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. Essa definição insiste em quatro aspectos: 1. As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. 2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subtendidas por esquemas de pensamento (...), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p. 13e 14).

Utilizaremos este conceito de competência como base para nossas análises no decorrer deste trabalho, pois entendemos que ele contempla as principais características de diversos conceitos de competências utilizados por outros autores, como explicaremos a seguir.

Podemos observar que a influência das teorias construtivistas é predominante nesta definição: as competências são esquemas de pensamento que se constroem na prática, na atividade diária. Essa influência construtivista na definição das competências está presente também em alguns documentos nacionais, como no documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

Competências são as *modalidades estruturais da inteligência*, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e *referem-se ao plano imediato do “saber fazer”*. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, MEC/ INEP/ ENEM, 2000, grifos nossos).

Percebemos no trecho citado uma preocupação do autor em situar seu conceito, em especificá-lo, mas ressaltando seu caráter plástico, flexível. Começa apontando que a definição apresentada é localizada: “A noção⁷ de competência designará aqui (...)”, ou

⁷ Como construções teóricas apropriadas por diversos autores, competências são definidas, a depender da obra utilizada, como noções, conceito ou idéias. Neste trabalho, utilizamos o termo competências como um conceito específico de uma abordagem ou conjunto teórico típico que norteia o processo de ensino e

seja, a definição é flexível, pode mudar em outros escritos, pois se refere a “uma ação relativamente adaptada à situação”, que só “é pertinente em situação, sendo cada situação singular” (PERRENOUD, *idem*, *ibidem*).

Essa plasticidade ou flexibilidade do conceito de competências reproduz teoricamente a característica de flexibilidade exigida pelo neoliberalismo: assim como os profissionais devem ser adaptáveis às rápidas mudanças atuais, também os conceitos e teorias devem ser capazes de se adaptar a esse contexto, sem, entretanto, perder suas características essenciais.

Dolz e Bronckart (2004, p. 36) apontam como uma dessas características essenciais o fato de as competências se referirem a possíveis intervenções individuais em situações específicas. Esse ponto em comum entre os vários conceitos de competência parece proporcionar uma noção de unidade ao mesmo.

A primeira das características essenciais destacada, a individualidade, é reforçada por Perrenoud (2004), que identifica as competências como características de indivíduos, e não de grupos.

Assim, apesar das diferentes definições, o conceito de competências mantém essa característica que já era encontrada no conceito original de McClelland: apesar de poderem se desenvolver mediante atividades educativas coletivas, as competências são individuais, naturais de cada indivíduo, ou dependem de características inatas para surgirem, o que justifica que termos como faculdades ou aptidões componham as definições de competências citadas anteriormente.

Esse aspecto pessoal, individualizante, fortalece a ideia de que competências devem ser *desenvolvidas*, mas não podem ser *criadas*, e, assim, acaba por ressaltar características pessoais e favorecer o individualismo no processo educativo.

Ramos (2002) aponta a influência das abordagens humanistas (centradas no aluno, pedagogias ativas) na abordagem do Ensino por competências, que aposta em um ensino cada vez mais individualizado, com conteúdos e métodos específicos, adaptáveis para cada aluno.

A segunda característica essencial identificada por Dolz e Bronckart (2004, p. 36) – a relação entre competência e saber-fazer, ou seja, a contextualização do conceito de competência como um conceito voltado à ação – é problematizada por Moretti e Moura (2010, p. 350-351):

aprendizagem na atualidade. No entanto, ao longo do texto, manteve-se a nomenclatura utilizada pelos autores citados.

A contradição mais evidente que parece surgir quando levantamos a questão da competência diante dos saberes é a oposição existente entre o coletivo e o individual. Sendo a competência entendida como uma qualidade do sujeito (seja ela inata ou aprendida) e, portanto individual, diferencia-se do saber entendido como uma construção social e histórica e, portanto, algo externo ao sujeito e do qual este deve apropriar-se por meio da educação. Além disso, estando a competência vinculada ao saber-fazer, ela pode ser entendida como um hábito ou uma rotina pela qual, agindo de tal maneira se obtém um tal resultado satisfatório sem se saber bem o porquê.

Essa disseminação do conceito de competências na educação parece servir, portanto, como um meio para aumentar o caráter utilitarista da educação e minimizar seu caráter problematizador, crítico.

Zorzal (2006, p. 165-170) entende que uso disseminado do conceito de competência serve ao propósito de realizar uma mediação entre as esferas política, do trabalho e educacional, o que se torna necessário devido justamente às manifestações neoliberais. Os avanços técnico-científicos, o fim da centralidade do trabalho e o advento de uma sociedade do conhecimento fundamentada na informação e no tempo livre exigem um novo perfil de trabalhador necessário ao modelo de acumulação flexível: o trabalhador inteligente, competitivo e multifuncional, formado pelo modelo de competências.

A supervalorização do conhecimento e suas aplicações, com foco na educação como utilidade, que encontram no trabalho produtivo sua realização, são apontadas como resultado dessas transformações:

Temos, deste modo, a relação “*supervalorização do conhecimento, pela educação (instrução, escolarização), aplicado ao trabalho (processo, utilidade)*” como o mote de uma noção de competência para uma pedagogia ultraliberal, a qual, a exemplo da noção de qualificação que a precedeu (e ainda não tem motivos para ser considerada morta, pois que o sistema de certificações permanece como principal sustentáculo de todo um mercado educacional, supostamente qualificador para as novas exigências da sociedade produtora de mercadorias), sistematiza e legitima, no âmbito da individualidade particular humana, os imperativos educacionais, ideológicos e objetiváveis do capital em sua fase atual. (ZORZAL, 2006, p. 166).

Entendemos, portanto, ao concordar com Zorzal (idem, p. 190-204) que a noção de qualificação defendida com base na teoria keynesiana no período pós-segunda guerra foi útil para organizar a área trabalhista (garantir direitos aos trabalhadores, criar sindicatos) e fortalecer o vínculo entre capital e trabalho. Entretanto, apesar de continuar presente no mercado educacional, a qualificação não é mais garantia de inserção no mercado. Assim, as competências ocupam o lugar de pré-requisitos para a inserção no

mercado de trabalho e fortalecem o caráter meritocrático estimulado pelo pensamento neoliberal. Entretanto, analisamos que o conceito de competências não substitui o de qualificação, mas é um detalhamento deste, uma subdivisão que garante a ampliação numérica de certificações. Retomaremos essa questão nos capítulos 3 e 4, quando abordamos a questão da profissionalização da docência.

No entanto, essa necessidade de comprovação de mérito é uma das razões pela qual o ensino baseado em competências passa a figurar em documentos oficiais e integrar a base de políticas educativas, tanto no ensino fundamental quanto na formação de professores. Assim, o conceito de competências parece ser um instrumento de difusão de valores presentes no mundo do trabalho, como qualidade total, organização do trabalho, gestão de recursos humanos e flexibilidade nas relações trabalhistas, que são adotados por instituições educativas.

Além da adoção desses valores, Ropé e Tanguy (1997, p. 16) destacam outro aspecto fundamental que contribui para a disseminação do conceito de competências na educação: a modificação da concepção de conhecimento. Para os autores o conhecimento sofreu uma dupla transformação. A primeira em relação ao lugar que ocupa na educação: de um lugar de destaque e privilégio absoluto, onde educação era sinônimo de transmissão de conhecimento, para uma importância relativa, que valoriza a relação entre os diferentes conhecimentos e entre esses e as habilidades. A segunda é a modificação em relação à sua natureza, ao próprio conceito de conhecimento: “atualmente, parece muito mais fecunda a concepção de conhecimento como uma rede de significados multiplamente articulados, em permanente formação e transformação” (MACHADO, 1999, p. 263).

Essa concepção de conhecimento em rede tem como consequência outra novidade: a ideia de que o conhecimento só é válido se for útil à sociedade humana, apesar da dificuldade em definir esta utilidade. Além disso, a rede, ao associar conhecimento e habilidades cognitivas ou inteligências, institui um novo contexto para a educação: “... abre-se a porta, naturalmente, para a emergência de um elemento mediador entre o conhecimento e a inteligência, para operacionalizar o deslocamento do foco das atenções das matérias, ou dos conteúdos disciplinares, para a construção da cidadania, para as pessoas, com seus projetos.” (idem, *ibidem*).

Ropé e Tanguy (1997, p. 55) atentam para uma dificuldade neste novo contexto, visto que as competências, entendidas como elemento de mediação entre conhecimentos e inteligência, referem-se principalmente às diferenças e particularidades individuais e,

portanto, valorizam a abordagem biológica ou naturalista difundida pelo liberalismo e atualmente pelo neoliberalismo.

No entanto, Bernstein apresenta um ponto de vista diferente. Para o autor, o conceito de competências está presente nas teorias estruturalistas das ciências humanas desde a década de 1960 como um aspecto embutido, interno, mas que é formado a partir da interação social. Ao analisar os trabalhos de Chomsky sobre linguística, de Lévi-Strauss sobre antropologia e de Piaget na área de psicologia e desenvolvimento, Bernstein apresenta o conceito de competências a partir de uma abordagem crítica, que atenta para esse caráter social. Para o autor (1996), nas teorias das competências há a integração entre biológico (aspectos internamente embutidos) e social (fatores interativos), mas essa relação é desconectada da cultura no sentido de que ignora os limites e possibilidades que ela estabelece ao próprio desenvolvimento de competências:

Num certo sentido, as teorias da competência anunciam uma democracia fundamental: todos são iguais em sua aquisição, todos participam ativamente em sua aquisição, a criatividade é intrínseca ao ato de se tornar social. As diferenças entre indivíduos são, portanto, um produto da cultura. Desse ponto de vista, as teorias da competência podem ser consideradas como críticas que mostram a disparidade entre aquilo que somos e aquilo que nos tornamos, entre aquilo que somos capazes e nosso desempenho. Entretanto, esse idealismo tem um preço: o preço de deixar de lado a relação entre poder, cultura e competência, entre os significados e as estruturas que os significados tornam possíveis. (BERNSTEIN, 1996, p.105).

O ponto de vista abordado por Bernstein, ao relacionar competências e interação, mas distanciá-las da cultura, parece aproximar a teoria das competências da teoria da carência cultural, difundida na mesma época estudada pelo autor.

Esta teoria, surgida nos Estados Unidos na década de 60, atribui o mau desempenho de alunos à ausência de estímulos culturais e, posteriormente, à diferença entre sua cultura e a cultura valorizada pelos currículos escolares (PATTO, 1997, p. 282). De forma semelhante, a noção de competências relega aos indivíduos a responsabilidade pela sua aquisição, mas responsabiliza os aspectos culturais pelas possíveis diferenças ou desigualdades produzidas durante esse processo.

A teoria das competências ou pedagogia das competências é abarcada nas pedagogias invisíveis, classificação utilizada por Bernstein para descrever tipos de ordenações de ensino. As pedagogias invisíveis, ao contrário das visíveis, não teriam regras tão claras e detalhadas, reconhecidas pelos métodos tradicionais de ensino. Enquanto as pedagogias visíveis enfatizam a transmissão de conhecimento e o desempenho do estudante, as pedagogias invisíveis enfatizam processos internos como

aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências que, apesar de serem compartilhados por todos, podem sofrer alterações devido ao contexto em que cada adquirente se encontra (BERNSTEIN, 1996).

Dessa forma, o tipo de pedagogia valorizado socialmente e prescrito nos documentos oficiais afetam não apenas a seleção e organização do conteúdo a ser ensinado, mas também o contexto no qual essa relação de ensino e aprendizagem ocorrerá e as relações que se estabelecerão ali. Para Bernstein (ibidem, p. 124):

No caso de uma pedagogia invisível, uma vez que os status são relativamente mais fracamente marcados, uma vez que se esperam realizações mais individualizadas, ou melhor, mais personalizadas, a criança, ao competir, aparentemente, apenas com ela própria, compete com todas as outras.

Ou seja, a adoção de propostas baseadas em desenvolvimento de competências favorece, como afirmamos anteriormente, a difusão de aspectos valorizados pelo mundo do trabalho, como a competitividade e a meritocracia, mesmo que essa não seja sua intenção inicial.

A partir do exposto, podemos observar, como as redefinições do conceito de competências são utilizadas durante o século XX para transformar e redefinir também muitos aspectos do conhecimento, tanto pessoais quanto profissionais. A partir desse novo entendimento do conhecimento temos as competências associadas à diversas teorias e conceitos, como o de saberes docentes, por exemplo.

No início do capítulo assinalamos três características essenciais ao conceito de competências, que imprimem uma noção de unidade e identidade responsável pela disseminação do mesmo: seu caráter individualizante, seu direcionamento para uma ação específica e sua flexibilidade conceitual. Esta última, responsável por um processo importante: a identificação entre competências e saberes e a associação entre os conceitos de competências, saberes e conhecimento em rede.

Abordaremos o conceito de saberes de Tardif (2002) a fim de exemplificar como se dá essa associação.

O autor identifica os denominados saberes específicos ou saberes da experiência, definindo-os a partir de competências e utilizando os dois termos como sinônimos “o saber **ensinar na ação** supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas” (TARDIF, 2002, p. 78).

Pensamos que o conceito de competências utilizado por Tardif (2002) pode não ser o mesmo utilizado atualmente na legislação sobre formação docente, mas a citação

do termo chama a atenção para uma nova mudança na utilização do conhecimento, que ainda está em processo de estabelecimento: o conhecimento como rede de competências.

De fato, a teoria das competências ou pedagogia das competências atenta para o fato de que os saberes científicos e disciplinares (específicos) não são os únicos envolvidos em uma atuação profissional docente considerada bem sucedida, que envolve também a capacidade de lidar com incertezas e imprevistos, produzida a partir dos saberes da experiência.

Nesta abordagem, difundida no século XXI, as experiências e vivências continuam importantes para a construção do conhecimento, mas o principal enfoque é a capacidade de relacionar diferentes tipos de conhecimentos, aplicando-os adequadamente a situações planejadas. É essa mudança que produz uma transformação no termo competências ao ampliar seu enfoque e permitir sua utilização como conceito – genérico e flexível – por diferentes teóricos.

Para Perrenoud (1999, p. 15) competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”:

Competências são formadas por habilidades, conhecimentos e atitudes. Requer saber tomar decisão, mobilizar recursos e ativar esquemas (revendo ou atualizando hábitos) em um complexo de complexidade. (ibidem, p. 8).

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 as competências exercitando-se em situações complexas. (ibidem, p. 54).

Para Tardif e Gauthier (1996, p. 31),

A competência é um sistema de conhecimentos, tanto declarativos (do que se trata) quanto condicionais (o quando e o porquê) ou processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e permitindo, no interior de um conjunto de situações, não apenas a identificação de problemas, mas também a sua resolução, por meio de uma ação eficaz.

Já Le Boterf (1994, p. 16, 18), aponta que “a competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. (...) a competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades...) mas na própria mobilização desses recursos”, ou ainda:

a competência não é um estado é um processo. (...) O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em ação de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais, ou esquemas comportamentais (idem, ibidem, p. 31).

Podemos observar que a flexibilidade do conceito de competências é essencial para sua associação com outros conceitos, mas sem se restringir a eles.

Entendemos que essa característica flexível se une às características essenciais que contribuem para a disseminação das competências: individualidade, direcionamento para uma ação específica e associação entre os conceitos de competências, saberes e conhecimento em rede. A partir dessas características essenciais é possível entender a formação ou o ensino por competências como um modelo específico de formação e podemos compreender sua disseminação atual, possibilitada principalmente pela última característica elencada por nós: a flexibilidade conceitual.

Ao conseguir unir as concepções das pedagogias humanistas de educação e a necessidade de atuação superespecializada decorrente do momento histórico, o ensino por competências consegue força para expandir sua atuação: ou seja, o ensino por competências, que aparece inicialmente vinculado à esfera do trabalho como um instrumento educacional em prol desta atividade, passa a ser utilizado como conceito por múltiplas teorias que se relacionam com a educação e, de acordo com Moretti e Moura (2010, p. 348), torna-se nuclear ao embasar as políticas públicas da área:

(...) o conceito de competência foi assumido como conceito organizador do currículo tanto para a educação básica quanto para a formação de professores (Brasil, 1999b; Brasil. CNE/CP, 2001), sendo admitido como “nuclear na orientação do curso de formação de professores” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil. CNE/CP. Parecer nº 9/2000, p.29).

Como veremos no item 2.2.1 estes documentos não orientam apenas os currículos escolares, mas contribuem para a instituição de um novo modelo de Estado, não mais responsável pela oferta da educação, mas pela sua regulação: o Estado gestor.

No entanto, a construção de documentos e políticas públicas ocorre em meio a disputas e negociações complexas. A seguir abordaremos a constituição desse processo a partir de alguns documentos e veremos como instituições nacionais e internacionais participam dele.

3.2 O contexto da formação por competências no Brasil: disputas ideológicas e construção de documentos basilares para as políticas públicas educacionais

As reformas educacionais que ocorreram a partir dos anos 1990 no país foram responsáveis por estabelecer o desenvolvimento de competências como um dos

principais objetivos da educação nacional. Entretanto, longe de ser uma característica singular do ensino brasileiro, o conceito de competências aparece ligado à educação em documentos internacionais desde os anos 1970, quando o Banco Mundial estabelece o investimento em educação como área prioritária para o desenvolvimento dos países e o combate à pobreza.

As ações prescritas pelo Banco Mundial impactaram substancialmente as reformas educacionais brasileiras, visto que sua adoção condicionava o crédito necessário para o investimento no setor.

Ainda no âmbito internacional, os documentos elaborados pela UNESCO também preconizam a adoção da noção de competências como solução para os problemas enfrentados pela educação, chamando a atenção para a necessidade de ampliação das relações globais no seu enfrentamento.

Entretanto, o fato de serem estabelecidas como diretrizes por organismos internacionais não é suficiente para analisarmos a adoção do modelo de competências na legislação nacional sobre formação docente. Entendemos as políticas públicas como resultado de complexas negociações entre demandas diversas e visões de mundo muitas vezes opostas.

No âmbito das políticas públicas em educação o contexto neoliberal estabelece algumas exigências relacionadas ao mercado de trabalho, já mencionadas anteriormente, como a necessidade de formação de profissionais flexíveis e a busca pelo aumento de resultados concomitante à diminuição de investimentos no setor, o que garante maior produtividade e eficiência.

Essas exigências, entretanto, vão de encontro a fundamentos e princípios defendidos por profissionais da área, em grande parte embasados pela ideia da impossibilidade de impor à educação relações próprias do modo de produção capitalista. Essa impossibilidade é explícita nos trabalhos de Paro (2010) e Duarte (2006), por exemplo, que, apesar de concordarem com a necessidade de uma educação para o trabalho, ressaltam a diferença entre o “trabalho humano em geral, concreto” atividade responsável pela produção da vida humana, e o trabalho abstrato, sinônimo de emprego, que visa apenas à produção de mercadorias, colocado como objetivo da escolarização no contexto capitalista. A escola, portanto, deveria ser responsável pela formação do ser humano histórico, que se apropria da cultura produzida socialmente a fim de tornar-se humano (PARO, 2010), e desenvolver uma atividade de trabalho, tal como exposta no capítulo 1.

Assim, encontramos na legislação sobre educação um texto que busca traçar alianças entre essas visões divergentes, até mesmo para conseguir apoio político para sua aprovação. Ao apresentarmos alguns desses documentos veremos que eles não são corolários do ensino neoliberal – não defendem explicitamente a meritocracia como única forma de avaliação e progressão na educação, por exemplo – e nem são compostos unicamente por propostas críticas e democráticas de educação, mas buscam um caminho possível entre essas visões.

A seguir analisaremos alguns documentos nacionais e internacionais que auxiliam nosso entendimento a respeito da forma como essa abordagem se estabeleceu como uma norteadora de políticas públicas em educação.

Selecionamos para a análise documentos que consideramos agrupar as propostas principais dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas em educação: os pareceres do Conselho Nacional de Educação 09/2001, 01/2002, 05/2005 e o parecer e a resolução CNE/CP 02/2015, que apresentam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da educação Básica, além das resoluções e pareceres correlatos. No que se refere especificamente às propostas dessas instituições internacionais para a formação de professores, buscamos informações nos livros Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, (BRUNS e LUQUE, 2014), que apresenta propostas do Grupo Banco Mundial, e O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina (CONSED, UNESCO, 2007), com propostas e análises da UNESCO. Utilizamos ainda, o relatório Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos, do Banco Mundial, o relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1996), produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a UNESCO, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Apesar de muitos desses documentos se referirem à educação básica e ao currículo escolar, veremos que eles apresentam contribuições relevantes para o processo de constituição do Estado gestor: responsável pela regulação dos processos educativos com o objetivo de ampliar sua eficiência (melhor resultado com menor investimento).

3.2.1 Desenvolvimento econômico e competências: documentos, diretrizes, políticas públicas e a instituição do Estado gestor

O parecer CNE 02/2015 apresenta considerações elaboradas pela Comissão Bicameral de Formação de Professores, instituída com a finalidade de desenvolver estudos e proposições a respeito da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica⁸, a comissão funcionou entre 2012 e 2015 desenvolvendo atividades como: estudo dos materiais desenvolvidos pelas comissões anteriores, discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, análise da situação dos profissionais do magistério especialmente em questões como profissionalização, formação inicial e continuada, realização de seminários e debates, entre outras, para então apresentar a proposta em vigor atualmente de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE/CP, 2015, p. 1 e 2).

Entendemos que o parecer apresenta explicitamente o embasamento teórico e ético e a justificativa social utilizada para a elaboração das diretrizes, presentes também no texto final da resolução (que abordaremos posteriormente). Além disso, o parecer analisa o contexto em que o processo de formulação das diretrizes ocorreu: um contexto influenciado diretamente pela LDB e pelas reformas políticas dos anos 1990:

⁸O CNE é um órgão independente ligado ao Ministério da Educação (MEC), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, constituídas por doze conselheiros cada, escolhidos e nomeados pelo Presidente da República para mandato de 4 anos, sendo que ao menos metade dos conselheiros devem ser indicados dentre os citados em lista resultante de consultas a entidades da sociedade civil da área de Educação. Durante a elaboração do documento analisado, portanto, a composição da comissão foi alterada diversas vezes. Todas as alterações estão detalhadas nas páginas 1 a 4 do referido documento (CNE/CP, 2015). Processo semelhante ocorre na elaboração de vários documentos analisados, visto que resultam de discussões que são realizadas constantemente por grupos de trabalho dentro do órgão. Estes grupos são compostos por analistas e técnicos na área educacional, membros da sociedade e profissionais interessados nas temáticas a serem debatidas, além dos conselheiros. O processo de participação também é aberto à sociedade em geral, por meio de votações e enquetes online.

A partir da década de 1990, entre outros processos, as políticas públicas passam a serem orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. Tais políticas passam por alterações importantes no mundo e no Brasil. No caso brasileiro, houve mudança na lógica das políticas educacionais e nos seus diversos espaços de decisão e efetivação. Houve mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior, requerendo alterações de ordem jurídico-institucional nos processos de regulação e avaliação. A LDB reserva um conjunto de princípios que indica alterações na forma de organização de gestão da educação, paradoxalmente balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos estandardizados. (CNE/ CP, 2015, p. 5).

Nesta contextualização inicial observamos dois aspectos importantes: primeiro, uma reforma nos padrões de intervenção estatal que atingiu vários países e, no caso brasileiro, alterou não apenas a relação entre Estado e instituições públicas de educação, mas também os espaços de decisão dessas últimas. Em segundo lugar, a influência contraditória da LDB, que ao mesmo tempo em que preconiza a descentralização e a flexibilização dos processos de gestão educacional, instaura métodos de controle e padronização, como as avaliações gerais.

Ao pesquisar mais sobre o primeiro aspecto apontado, vemos uma mudança global nos padrões de intervenção estatal nos sistemas de educação, mudança essa promovida com apoio de instituições internacionais, como o Banco Mundial⁹, criado com o objetivo de fortalecer o sistema financeiro capitalista e garantir sua expansão e desenvolvimento global.

Até os anos 1970, esse objetivo era alcançado por meio de empréstimos para a reconstrução dos países devastados pela II Guerra Mundial e abrangia principalmente construções infraestruturais como portos, aeroportos, estradas e usinas de energia. Após esse período, no entanto, a instituição passa a formular e conceder crédito para o desenvolvimento de políticas sociais de combate à pobreza, especialmente na América Latina.

Silva (2002) esclarece que a preocupação do Banco Mundial com a redução da pobreza no setor social passou a enfocar a área da educação como principal ferramenta para o desenvolvimento econômico, o que acarretou uma retração na garantia de outros

⁹Grupo Banco Mundial (GBM): um conglomerado financeiro internacional composto por cinco instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos(CIADI).o Banco Mundial (BM) é composto por duas das cinco instituições do Grupo: BIRD e AID.

direitos universais (moradia, saúde, segurança), e uma supervalorização da escola como responsável pela formação para a cidadania e o desenvolvimento de indivíduos autônomos. Os documentos em defesa desse novo posicionamento político educacional têm como base a teoria do capital humano, que relaciona a educação escolar com uma maior produção e um maior investimento econômico e definem a formação escolar como: 1) uma necessidade humana básica, de conhecimento; 2) um meio para alcançar outras necessidades; 3) uma atividade que sustenta e acelera o desenvolvimento.

Assim, o Banco Mundial começa, a partir da década de 1970, a incluir projetos de combate à pobreza entre suas políticas e estimula, com base na racionalidade técnica, que os gastos com a educação sejam avaliados segundo a rentabilidade econômica do investimento.

O relatório “Organização dos Estados Latino Americanos”, que apresenta programas e projetos desenvolvidos em diversos países da América Latina, esclarece essa relação entre educação e desenvolvimento econômico:

Assim, ao fortalecer as habilidades individuais, consegue-se incrementar as reservas de capital humano nos países e promove-se o crescimento econômico dos próximos anos. Está demonstrado que a educação é um dos melhores investimentos econômicos que um país pode fazer. (...) análises recentes de dados brasileiros mostram que dois anos de pré-escola resultam, em média, em um ano adicional no total de escolarização e no aumento de 20% da renda per capita. (...) Hoje estima-se que um trabalhador latino americano precisa de 7 anos de escolarização, em média, para manter os níveis atuais de desenvolvimento econômico da região, este déficit na maior parte da América Latina é de 2 anos por trabalhador. Mesmo nas economias mais desenvolvidas da região, México e Brasil, esse nível chega a 3 anos por trabalhador. Se as economias da região esperam fortalecimento e crescimento, precisarão de muitos mais trabalhadores capacitados e educados para o futuro. (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 1, tradução nossa)¹⁰.

Para Posar (2012, p.33) a lógica de mercado aplicada pelo Banco à área educacional é expressa nas políticas de racionalização de custos, de incentivo à concorrência e à competitividade e de abertura do mercado educacional à iniciativa privada. Este processo gerou uma expansão do investimento em educação e tornou o BM o principal organismo internacional de financiamento da educação na América

¹⁰ Además, al fortalecer las habilidades individuales, se logra incrementar las reservas de capital humano en los países y se promueve el crecimiento económico de los próximos años. Está demostrado que la educación es una de las mejores inversiones económicas que puede hacer un país. (...) los análisis más recientes de los datos brasileños encontraron que dos años de preescolar resultaban, en promedio, en un año adicional en el total de la obtención de educación y en aumento del 20% del ingreso per capita. (...) Hoy se estima que el promedio del trabajador latinoamericano necesita 7.0 años de escolarización para mantener los niveles actuales de desarrollo económico de la región, éste déficit en la mayor parte de Latinoamérica es de 2.0 años por trabajador. Aún en las economías mas desarrolladas de la región, México y Brasil, se da en niveles de 3.0 años por trabajador. Si las economías de la región se van a fortalecer y crecer, necesitarán muchos mas trabajadores capacitados y educados en el futuro.

Latina nos anos 1980.

Assim, as reformas dos sistemas de educação, especialmente no que se refere aos sistemas de avaliação, sofreram influência de um movimento global no qual, com a assessoria do próprio Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a avaliação dos sistemas escolares de educação fundamental e média tornou-se um dos eixos centrais da política educacional, pois “passam a estar associados aos processos de descentralização e melhoria da qualidade de ensino” (ALTMANN, 2002, p.83).

Entretanto, além dos sistemas de avaliação, o BM passa a exigir contrapartidas dos Estados tomadores de crédito, como reformas que visam à contenção de investimentos públicos e ações de incentivo à racionalidade técnica, além de propor ações que estimulam o melhor desempenho dos mercados e disseminam o paradigma neoliberal de um Estado mais eficiente, catalisador e facilitador da economia. Ugá resume essas propostas:

... criar um regime regulatório que atue juntamente com os mercados para promover a competição; criar um ambiente macro-econômico [sic] estável para a ação dos mercados, ou seja, criação de enabling environment, que gere certezas à iniciativa privada; eliminar a corrupção, que poderia subverter os objetivos das políticas, deslegitimando as instituições públicas que dão apoio aos mercados e, ainda, assegurar os direitos de propriedade. (WORLD BANK, 2002, p. 99 citado por UGÁ, 2004, p.57-58).

É nesse contexto que as reformas educativas propostas pelo BM estão inseridas, produzindo, de acordo com Tommasi, Warde, Haddad (2007, p. 11), um ordenamento no campo educacional que atua de modo a: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica (POSAR, 2012, p.32).

Gomide (2007, p. 9 e10) identifica, ainda, outra influência internacional nas reformas educacionais brasileiras dos anos 1990: o Acordo de Jomtien, que oficializou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o apresentou o “Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, da UNESCO. Logo no preâmbulo da Declaração é possível ver uma análise sobre o processo de financiamento educacional dos países em desenvolvimento, que, ao aumentar a dívida externa dos países,

dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. (UNESCO, 1990, p.2).

Assim, a Declaração de Jomtien apresenta como objetivo principal “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, que se referem

(...) tanto aos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Idem, ibidem, p. 4).

Para tanto, propõe como requisito a necessidade de articulação da sociedade, tanto pelo desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio quanto pela mobilização de recursos.

O artigo 8 esclarece a necessidade de uma política de apoio que integre os setores social, cultural e econômico, e seja um compromisso político e uma vontade política “respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (Idem,ibidem, p10).

O artigo 9 reforça a necessidade de “mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. (...) atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica.” (idem, ibidem, p. 11).

Os documentos das duas instituições, apesar de apresentarem muitos aspectos conflitantes entre si (inclusive com uma crítica da UNESCO ao método de financiamento proposto pelo BM, que acabou por endividar extremamente os países), contribuem para o estabelecimento de uma nova função do Estado na educação: uma função gestora, reguladora, na qual sua atuação não é mais de desenvolvedor da educação, mas de agente regulador, um articulador de princípios gerais que serão desenvolvidos por instituições parceiras.

Assim, nas reformas educacionais brasileiras desenvolvidas a partir dos anos 1990, fica evidente um processo de descentralização e redimensionamento do papel do Estado na educação:

O papel do Estado foi redimensionado no sentido de ter sua ação minimizada e a sociedade civil chamada a responsabilizar-se, dentre outros setores, pela educação. Por meio da incorporação de diretrizes ideológicas, respaldadas na doutrina neoliberal, os ideais de liberdade, propriedade, igualdade e fraternidade foram utilizados para legitimação de valores como eficiência, competitividade, produtividade e lucro. Na dimensão econômica, verificamos a incorporação de uma economia de mercado, com restrição do papel do estado e incentivo para ações de iniciativa privada. (...) Modernização na educação, diversificação, produtividade, eficácia e competência foram e ainda são consideradas palavras de ordem. (GOMIDE, 2007, p. 9 e 10).

Entendemos que a descentralização e o redimensionamento do papel do Estado na educação trouxeram benefícios para o sistema educativo, como, por exemplo, uma maior autonomia das escolas, a possibilidade de uma gestão escolar local, mais próxima da realidade de cada instituição, a possibilidade de gestões participativas e sociais, nas quais todos os atores envolvidos no processo educativo são chamados e participar. No entanto, esta ainda não é a realidade da maior parte das escolas brasileiras. Além disso, a descentralização traz consigo a necessidade de formas diferentes de controle e avaliação por parte do Estado, o que fortalece os processos de avaliações externas na instituição escolar.

Assim, a partir dos anos 1990 foram implementados vários sistemas de avaliação nacionais (SAEB, ENEM, Provão, Avaliação dos cursos superiores, como o ENADE) e internacionais (Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA).

Essas ações são ressaltadas e reconhecidas no relatório de 2011 do Banco Mundial sobre educação: Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos, que analisa os resultados de políticas educacionais do país entre 1995 e 2010 e apresenta os desafios que a educação nacional deve enfrentar até 2020 a fim de estabelecer um sistema de educação comparável com o dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do oriente.

De acordo o documento (BANCO MUNDIAL, 2010), o Brasil conseguiu, a partir da segunda metade dos anos 1990, estabelecer uma política nacional de educação consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas primeiras diretrizes nacionais de currículo e baseada em três funções normativas fundamentais: a distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios (consequência da reforma do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – em 1996); a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (com a implantação, em 1990, do

Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB); e a garantia de educação para os estudantes de famílias pobres (a partir do desenvolvimento de programas sociais como o Bolsa Escola, posteriormente aglutinado no Bolsa Família).

Vemos, portanto, que ao contrário da visão exposta nos PCNs (comentada anteriormente), não há um paradoxo na recomendação da LDB por uma gestão descentralizada e flexível e um sistema de avaliação padronizado. Na verdade esses dois aspectos se complementam e servem a um mesmo propósito no contexto analisado: estabelecer uma nova realidade econômica na educação.

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

Tanto a flexibilização quanto os métodos de controle fazem parte, portanto, da mesma lógica e compõe aspectos neoliberais dessas políticas. A flexibilização poderia vir acompanhada de uma campanha pela autonomia da escola, por exemplo, mas não é isso que acontece. Ela vem acompanhada de um movimento de descentralização que, apesar de proporcionar um pouco mais de autonomia, serve melhor ao propósito de desresponsabilizar o Estado pela oferta da educação. Neste cenário, avaliações constantes são necessárias para manter o controle sobre as instituições, especialmente no que se refere à distribuição de recursos. O Estado então, não funciona mais como provedor, mas como regulador de instituições educativas. É a busca da produtividade aplicada à educação básica, e os produtos avaliados são os estudantes. Como aborda Gomide (2007, p. 10):

A escola, organizada com base na pedagogia da qualidade total, transformou-se em uma empresa e contribuiu para legitimar a ordem vigente, reproduzindo a sociedade de classes. Apesar da UNESCO destacar o papel da educação como um dos pilares de sustentação, por meio dela, o governo consolida valores e crenças que ratificará a mudança necessária para a consolidação do atual “modus operandi” da sociedade. A centralidade na educação básica foi evidenciada nas políticas implementadas no Brasil. Arelada ao projeto neoliberal, divulgam a necessidade de se construir um novo modelo de ser humano dotado de características como: flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia, equidade etc. Da mesma forma, reconhecemos na educação brasileira medidas de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas, com maior atenção sendo dada às questões de eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem. Como consequência, verificamos características como flexibilização, diversificação, fragmentação e/ou aligeiramento nas políticas para a formação de professores, tanto a inicial quanto na continuada.

Podemos entender, então, como os embates entre diferentes visões influenciam a formulação de políticas públicas.

No caso citado, temos um embate entre duas ideias inicialmente concorrentes: uma gestão descentralizada e uma avaliação centralizada. No entanto, ao serem debatidas em um processo de construção de uma política de cunho neoliberal, essas duas ideias, que a princípio teriam consequências distintas, acabam por fortalecer o paradigma posto. Assim, tanto a gestão descentralizada – que poderia visar a autonomia das instituições e profissionais – quanto os sistemas de avaliações – que visam o fortalecimento do paradigma neoliberal de gestão educacional – ao utilizarem instrumentos que seguem uma lógica específica (flexibilização, eficiência, eficácia), atuam de forma a fortalecer uma posição em detrimento de outra: a posição neoliberal.

O conceito “paradigma de política pública” de Hall (1993) nos ajuda a entender essas contradições e disputas. Para o autor, da mesma forma que os paradigmas científicos de Kuhn, a disputa política é estruturada a partir de um conjunto de ideias e padrões que especificam não apenas seus objetivos e métodos, mas também a própria natureza do problema social a ser atacado. Assim, determinadas visões ou “quadros cognitivos” delimitam as disputas políticas durante um período relativamente longo de tempo. Diferentemente dos paradigmas científicos, entretanto, os políticos não são substituídos com base em critérios científicos, técnicos, mas sim por influência de um contexto social complexo, no qual as visões de especialistas devem ser analisadas junto à realidade econômica e à vontade e força políticas (HALL, 1993, p. 279- 280).

Essas influências constituem representações sociais, imagens da realidade social na qual a política vai intervir. Assim, na mesma realidade educacional, por exemplo, encontram-se diferentes representações ou referenciais. Quanto mais globais forem os

referenciais, mais eles se aproximam dos paradigmas, essas grandes construções ideais.

No entanto, cada área de atuação política desenvolverá referenciais específicos, que estão ligados, segundo Mueller (2002), a um processo de constituição de identidades coletivas de seus atores, processo esse vinculado às categorias profissionais, à organização do trabalho e às negociações internas de cada grupo.

Assim, os documentos analisados refletem uma dinâmica entre grupos com referenciais específicos que disputam o poder tanto dentro da sua própria área quanto no contexto geral. Em meio a essas disputas polarizadas, encontram-se também agentes mediadores, que procuram articular os referenciais globais e específicos e negociam as visões - padrões, conjunto de ideias – que vão constituir o paradigma da época. Essa dinâmica dificulta o estabelecimento de ações políticas radicais, que transformam o cenário anterior (FERNANDES e BORGES, 2008) e contribuem para a impressão de uma continuidade lógica nas políticas analisadas, apesar das contradições que elas apresentam. Assim, mesmo em meio a disputas e discursos contraditórios, há a predominância de uma determinada visão de mundo no conjunto das políticas públicas.

Podemos dizer, então, que o paradigma que melhor representa as reformas educativas brasileiras a partir dos anos 1990 é aquele colocado pelo BM, que não apenas concebeu como ajudou a desenvolver essas reformas.

Saviani (2011, p. 432- 439) denomina este paradigma neotecnicista, visto que resgata os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade do tecnicismo, mas assume um discurso de valorização de instituições privadas ou não governamentais no desenvolvimento de serviços públicos, como a educação. Assim, resume os pontos fundamentais das reformas (tanto nacionais quanto internacionais) orientadas por este paradigma: a redução de custos e investimentos públicos em educação, seja por meio de parcerias ou cortes orçamentários; o controle por resultados, confirmados através de avaliações; e o ranqueamento de instituições com base em critérios de eficiência e produtividade, medidas a partir do conceito de qualidade total, transposto das empresas para as escolas. A fim de atingir a qualidade total, é necessário resgatar o lema aprender a aprender, característico do escolanovismo, e atualizá-lo, ou seja, associá-lo à flexibilidade atual. Enquanto na Escola Nova o lema estava relacionado à busca individual por conhecimentos com o objetivo de cumprir um determinado papel na sociedade, atualmente o aprender a aprender vem atrelado a uma necessidade de atualização constante, necessária à empregabilidade.

No relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado pela

Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, podemos verificar o resgate do lema Aprender a aprender e sua relação com a Pedagogia das competências e a educação contínua, que visa responder ao “desafio de um mundo em rápida transformação”, e que “só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” (DELORS, 1996, p. 19).

O documento apresenta uma análise da educação global até aquele momento, delineia desafios ou questões fundamentais e sugere orientações válidas para o aprimoramento da educação global no século XXI.

A fim de analisar o panorama da educação mundial a comissão aborda conjuntamente as evoluções geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, e as contribuições das políticas na área da educação até aquele momento, o que possibilitou a identificação das sete principais tensões enfrentadas pelas políticas educacionais no século passado.

A partir do reconhecimento de que essas tensões permanecem e da necessidade de enfrentá-las são definidas as finalidades educacionais: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, pesquisa e ciência. Estas finalidades foram abordadas no decorrer do relatório a partir de três temas transversais: tecnologias da comunicação; professores e processo pedagógico; e financiamento e gestão.

A tensão 1) espiritual x material representa um objetivo final do processo de educação: “suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo” (DELORS, 1996, p.9).

As tensões 2) global x local, 3) universal x singular e 4) tradição x modernidade fazem referência ao processo de globalização que atingiu a educação e a dificuldade em aliar, durante o processo de desenvolvimento humano, expectativas e competências valorizadas globalmente e culturas locais, que incentivam a participação ativa dos sujeitos na sua comunidade e país. Para a comissão, a tensão entre a necessidade de perseguir padrões globais e a busca por referências pessoais é central para a educação, visto que:

(...) sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. Essa finalidade supera qualquer outra; sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais convívio e justo. (idem, p. 10).

As tensões 5) longo prazo x curto prazo e 6) desenvolvimento de conhecimento x capacidade de assimilação do homem aparecem como uma consequência da globalização e do pensamento neoliberal, que valoriza a rapidez nas inovações como estratégia para o aquecimento dos mercados consumidores, inclusive o mercado educacional.

A discussão proposta pelo documento destaca a importância de o processo de escolarização atentar para a saúde física e psicológica dos educandos, além da preservação ambiental. Em contraponto aos currículos sobrecarregados de atualmente sugere novas disciplinas, como “autoconhecimento” e a revisão de disciplinas essenciais da educação básica com o objetivo de melhorar a qualidade de vida por meio do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal.

Por fim, a tensão entre 7) competição e igualdade de oportunidades resgata o conceito de educação ao longo da vida como forma de “conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos” (DELORS, 1996, p.9) e fornecer meios para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Para tanto, a educação ao longo da vida é diretamente associada ao lema aprender a aprender, apresentado do documento a partir de quatro pilares: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver.

Nesse contexto, o desenvolvimento de competências e sua comprovação são primordiais, visto que elas permitirão a aprendizagem contínua ao longo da vida. É na ideia de desenvolvimento de competências para o futuro que o relatório vislumbra, também, uma solução para as desigualdades globais que causam um “déficit de conhecimentos”:

Para escapar à segregação educativa que divide hoje em dia o mundo, com uma educação, conhecimentos e competências de alto nível, postas à disposição da maioria nos países industrializados e de uma pequena minoria nos países não industrializados, há que tentar preencher o “déficit de conhecimentos” que está intimamente ligado ao subdesenvolvimento. Definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. (DELORS, 1996, p. 126).

No trecho, podemos observar a diferenciação entre, pelo menos, dois tipos de competências: as competências de alto nível e as competências cognitivas mínimas, básicas, a serem desenvolvidas durante o processo de educação em todas as crianças.

Para Saviani, as chamadas competências cognitivas são responsáveis pela adaptação do indivíduo ao meio. Dessa forma, a pedagogia das competências apresenta uma nova roupagem para a pedagogia do Aprender a aprender, mas busca o mesmo objetivo: a adaptação pragmática do indivíduo à sociedade: “Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.” (SAVIANI, 2011, p. 437).

Em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 apresentam uma visão parecida com a dos documentos internacionais: a necessidade de que a escola capacite os indivíduos a adquirir novas competências e saberes, pois “as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’.” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34).

No entanto, o questionamento desse paradigma neoliberal/tecnicista também é registrado nos documentos, especificamente no que se refere aos investimentos em educação:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. (UNESCO, 1990, p. 2)

A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e eqüitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida. (Idem, Ibidem, p. 12).

Novamente observamos as disputas de referenciais presentes nos documentos do BM, da UNESCO e os PCNs, que se contrapõem em temas relacionados ao orçamento e ao financiamento da educação, mas concordam na defesa da educação contínua e da

descentralização e gestão por resultados na educação.

Assim, apesar das disputas, o paradigma atual institui o Estado gestor/regulador. Essa nova configuração, baseada na flexibilidade dos processos educativos – instaurada a partir de medidas de descentralização e controlada pelas avaliações centralizadas – estabelece a necessidade de novos modelos de atuação docente: o professor gestor e o professor reflexivo, ambos associados a um processo de profissionalização da docência.

Abordaremos esse processo no capítulo seguinte, quando discutiremos as características dos novos modelos de docência e de que modo a formação por competências é utilizada para seu desenvolvimento.

Neste capítulo abordamos a história do conceito de competências e suas diferentes definições e analisamos que, apesar dessa diversidade, o conceito de competências apresenta algumas características essenciais que possibilitam sua identificação em diferentes teorias embasadas no desenvolvimento de competências: 1) a personalidade ou o caráter individualizante, expresso na necessidade de características naturais ou individuais/ pessoais para o desenvolvimento de competências específicas, que são também pessoais e intransferíveis, 2) o direcionamento para ações específicas, expresso na ênfase de desenvolvimento prático das competências, que, ao mesmo tempo em que possibilita diferentes entendimentos e recontextualizações do conceito, ampliando sua atualidade, limita seu entendimento histórico, e 3) a flexibilidade, que contribui para a difusão e aceitação do conceito de competências e das teorias embasadas em seu desenvolvimento em diversas esferas da produção humana.

Essas características essenciais contribuem para dois processos importantes no estabelecimento das teorias das competências como modelo atual de formação docente: a aglutinação e a indiferenciação. Abordaremos esses dois processos a seguir, quando discutiremos as relações entre o modelo de formação por competências, a profissionalização docente e sua valorização.

4 As propostas para a Formação docente: Profissionalização e ideais docentes

O desenvolvimento do conceito de competências e sua vinculação ao paradigma econômico neoliberal foram importantes para o estabelecimento das atuais políticas públicas da área de educação. No entanto, a formação por competências não embasa apenas as políticas relativas à educação fundamental, mas atua como norteadora também da formação superior e profissional.

Discutiremos neste capítulo as relações entre o modelo de formação por competências e as propostas para a formação de professores que, atualmente, objetivam a formação de dois modelos docentes ideais: o professor gestor e o professor reflexivo. A fim de problematizar essas relações, apresentamos o processo de profissionalização da docência, tema fundamental para a valorização da profissão e destacado nas políticas atuais de formação docente.

Apesar de atual, a necessidade de profissionalização da docência se estabelece, de acordo com Nóvoa (1992), a partir do momento que o Estado substitui a Igreja como instituição responsável pelo ensino. A docência passa a ser construída como profissão: os professores deixam paulatinamente o espaço do sacerdócio e da vocação para ocuparem um lugar de formadores de futuros cidadãos. Essa passagem envolve não apenas uma transformação dos comportamentos, saberes e papéis sociais atribuídos aos docentes, mas também uma mudança da imagem ideal de professor.

Ao mesmo tempo, modificam-se também a realidade da formação e da atuação dos professores. Assim, inicialmente criam-se mecanismos para recrutamento e seleção docente, locais específicos para a formação, como as escolas normais e, mais recentemente, cursos e programas de formação de professores. Essas ações, que fazem parte de políticas públicas na área educacional, apresentam uma relação intrínseca com a profissionalização docente que se constitui em um processo de fortalecimento da profissão, “através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 23). Ou seja, o conceito de profissionalização se refere a uma construção coletiva, ao lugar ocupado pelos professores na sociedade, à valorização da profissão docente pelas políticas públicas e às ações desencadeadas a partir dessas políticas que influenciam direta ou indiretamente o exercício profissional docente.

O processo de profissionalização docente, portanto, possui uma relação intrínseca com as políticas adotadas, especialmente nos casos em que a profissão

docente é regulamentada pelo Estado, como no Brasil. Assim, uma das formas de analisar o processo de profissionalização é por meio dos documentos e da legislação educacional, especificamente aqueles que dizem respeito à formação docente, objetos da presente tese. Consideramos, portanto, a legislação sobre formação docente como um instrumento relacionado à profissionalização e entendemos que essa relação pode ser mais ou menos estreita a depender dos discursos objetivados nos documentos, do momento histórico nos quais eles são produzidos e aplicados e nas ações originadas a partir dos mesmos.

Nóvoa (1992) aponta como uma das primeiras ações baseadas em políticas públicas portuguesas para a formação docente os processos de seleção e recrutamento de professores. No Brasil, podemos destacar as reformas pombalinas como marco importante do movimento de profissionalização devido às mudanças que promoveram em relação ao ensino jesuíta, especialmente no que se refere à necessidade de formação de professores leigos, que ocorreria, posteriormente, nas escolas normais.

Seco e Amaral (2006) esclarecem que entre 1759 – data do alvará de expulsão dos jesuítas – e 1772 – data da instituição do subsídio literário, imposto que marca a implantação do novo sistema educacional – observam-se ações iniciais em direção à profissionalização dos docentes brasileiros que, apesar de terem uma atuação que ainda guardava semelhanças com o ensino religioso, começa a apresentar características particulares: a necessidade de uma formação leiga, a preocupação a respeito do papel do professor na sociedade e a influência do Estado na educação, que ocupa o lugar da Igreja na seleção de docentes, na elaboração dos conteúdos e na administração do sistema.

Assim, apesar das tensões e conflitos entre o Estado – por meio das políticas públicas – e o professorado, este só se constitui como grupo profissional a partir da ação e da demanda daquele. O controle do Estado em relação à profissão docente – até mesmo na sua definição – é denominado por Nóvoa (1992) de processo de funcionarização dos professores.

Até meados do século XIX esse processo é reforçado pela implantação das escolas normais e pelos métodos educativos que atentavam para a necessidade de aperfeiçoamento docente (ensino mútuo e método intuitivo): “o que hoje chamamos de profissionalidade¹¹, pois além de os professores buscarem aperfeiçoar-se com seus

¹¹Libâneo (1998, p. 90) explica que o profissionalismo significa um compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar

próprios meios e méritos, nem todos demonstravam tal interesse.” (PAULA JUNIOR, 2012, p. 9).

Nesta época, portanto, temos algumas ações e políticas públicas iniciais que abordavam a necessidade de formação docente, formação esta centrada nos métodos de ensino e nos conhecimentos dominados pelos professores, em busca de melhorar a prática docente:

O ano de 1850 assinala um novo momento da educação no século XIX com a grande reforma que disciplinou as escolas normais e seus constantes dilemas. A verdade é que nesse período, considerando todas as inquietações sociais e políticas (abolicionismo e republicanismo) nas quais tomaram parte os melhores professores e os grandes alunos da época (de Castro Alves a Tobias Barreto) a educação estava, em termos de formação docente, diretamente vinculada à preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem ministrados nas escolas de primeiras letras. (idem, ibidem, p. 9).

Apenas a partir de 1932 as diretrizes foram mudadas com a criação dos Institutos de Educação e com as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que substituiriam paulatinamente as escolas normais pelos Institutos de Educação e deslocavam a ênfase da formação docente dos métodos de ensino para os métodos de aprendizagem, inaugurando a fase dos especialistas em infância.

Encontramos nas bases teóricas das reformas citadas uma contradição que auxilia o entendimento da situação atual da profissionalização docente: a valorização do conhecimento dos professores sobre a infância e, mesmo que não propositalmente, a relegação dos conhecimentos técnicos pedagógicos, que ocorre ao mesmo tempo em que o movimento escolanovista enfatiza o espontaneísmo do processo educativo, destaca o lugar do não saber docente e inaugura uma imagem de professor baseada nele:

o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”(...) Neste sentido, a educação é a salvaguarda desta renovação e, portanto, da própria “continuidade social da vida (DEWEY, 1979, p. 20).

A compreensão de que esta imagem profissional, na época, buscava se contrapor à imagem do professor tradicional e ao ensino centrado no professor não impede a reflexão a respeito dos prejuízos que ela causou à profissionalização docente, que, desde então, muitas vezes é definida pela sua falta de saber: professor não é que ensina, mas quem, de repente, aprende!

a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. Já a profissionalidade seria o processo de aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal (formação continuada , aperfeiçoamento pessoal).

A identidade docente, portanto, passa a constituir a partir desse lugar de não saber, de uma forma fluida e não definida:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1992, p. 16).

Capanema (2004) relaciona este processo de identidade não definida como uma característica de todos os profissionais da educação, visto ser a única forma de se relacionar com outro ser humano de modo a construir personalidades genuinamente livres, saudáveis e autênticas.

Constitui-se, dessa forma, o entendimento de que o profissional da educação deve buscar fundamentos teóricos e práticos que atentem para a conscientização de sua condição como ‘Aprendiz’ da educação.

Entendemos, no entanto, que a construção da identidade docente, apesar de manifestar, a longo prazo, essa indefinição ou constante redefinição, pode ser analisada em períodos específicos a partir de um conjunto de características definido por modelos ideais de professor difundidos na sociedade e preconizados na legislação educacional. Esses modelos e essa definição momentânea se relacionam com o processo de profissionalização da atividade docente. A partir dessa análise, percebemos que a identidade, a atividade docente e sua profissionalização sofrem influências constantes tanto das imagens sociais quanto das políticas públicas que regulamentam a profissão.

Assim, a profissionalização docente, entendida como um processo de valorização social, construção de identidade coletiva e formação docente é resultante de disputas variadas: de visões políticas, econômicas, sociais e éticas em relação à educação e à formação de trabalhadores, por exemplo.

Essas disputas ficam mais explícitas atualmente – conforme as políticas públicas de formação de professores são valorizadas pelos ministérios de educação – e revelam uma preocupação fundamental: o papel que o docente desempenha enquanto responsável por desenvolver as competências consideradas essenciais às futuras gerações.

A fim de garantir o desempenho adequado deste papel faz-se necessário uma mudança no processo de formação docente: um tipo específico de formação que tenha como base as mesmas ideias ou princípios da pedagogia das competências e seja constituída por uma formação inicial universitária ou profissional que enfatize a prática

e a experiência, além da formação continuada e em serviço (MAUÉS, 2003, p. 99).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei n. 9394/96, especifica e orienta a formação dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDB, 1996).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca a relação entre formação inicial e competências específicas e o papel das avaliações externas:

Art. 9º: A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria (BRASIL, CNE, 2002).

Em 2016, é publicada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que destaca a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, assim como a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2016).

Vemos, portanto, que a formação docente encontra-se, na legislação nacional, intrinsecamente relacionada à ideia de profissionalização e, conseqüentemente, à valorização docente, visto que entre os princípios nacionais da educação está a valorização do profissional da educação, como pode ser observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 e no Parecer n. 7/2010:

§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor. (CNE/ CEB, 2010).

Como analisamos, a adoção do modelo de competências no âmbito educacional trouxe uma série de transformações, especialmente no que diz respeito aos objetivos da educação, que serviram como embasamento para as recentes reformas educacionais realizadas no Brasil e para os documentos oficiais que as regulamentam. No entanto, essas transformações, para abarcar com efeito todo o processo educativo, precisam ser aplicadas não apenas no âmbito do ensino básico e da estruturação curricular formal, mas também na esfera da formação profissional docente.

A adoção de aspectos próprios da economia como agilidade, competitividade, flexibilidade, tecnologização, avaliação e classificação contribui, nas instituições educacionais, para a emergência de novos modelos de ensino e de docentes ideais. Assim, da mesma forma que os estudantes e outros profissionais, os professores passam a ser cobrados por competências e sua identidade é constituída a partir delas. Aspectos como eficiência, eficácia, produtividade, desempenho e foco em resultados, próprios da teoria das competências, aparecem relacionados à profissionalização docente. Ou seja, as reformas educacionais apontam a necessidade de um novo tipo de docente: responsável pelo processo educativo, com iniciativa na resolução de problemas, flexível nas negociações, empreendedor, com conhecimentos técnicos profundos e consciência da necessidade da educação continuada (WITTACZIK, 2007, p. 165).

Ao mesmo tempo em que apresentam princípios para direcionar reformas educacionais, documentos internacionais também propõem mudanças para os mecanismos de formação docente, a partir do pressuposto de que não é possível modificar as políticas educativas em aspectos como gestão, currículos e financiamento sem considerar também a mudanças na política de formação de professores. Assim, encontramos orientações quanto à valorização docente e a necessidade de uma gestão descentralizada e democrática da escola, na qual os professores sejam participantes ativos, juntamente com a sociedade. Neste cenário surge o modelo de professor gestor, que, juntamente com o modelo de professor reflexivo, constituem as atuais imagens ideais da identidade docente.

Buscaremos apresentar, neste capítulo, as relações entre documentos nacionais e internacionais no que diz respeito às propostas para formação docente e sua

contribuição para uma abordagem de formação de professores marcada pelo discurso de valorização da docência, valorização esta a ser alcançada por meio da profissionalização da atividade docente, da certificação e da melhor qualificação dos professores, e relacionada a imagens específicas de professores ideais.

Estabelecemos, para tanto, duas relações principais: 1) de uma profissionalização baseada na capacidade de reflexão sobre a própria prática e identificada com o professor reflexivo e 2) de uma profissionalização baseada na capacidade de organização e gestão dos tempos e espaços escolares, identificada com o ideal de professor gestor. Vejamos como elas se constituem e de que forma estão relacionadas às diretrizes para formação de professores e das metas estipuladas no PNE 2014-2024.

4.1 A profissionalização como resultado da reflexão docente

Nos anos 1980, de acordo com Souza (2006), estabelece-se um argumento que relaciona a qualidade da educação formal à qualidade dos professores. A partir da hipótese de que estes possuem uma má formação inicial, projetos de formação continuada e formação em serviço são apresentados em busca da melhoria da qualidade escolar. Assim, justifica-se a baixa qualidade do sistema educativo pela incompetência docente, o que embasa a ideia de que, ao aprimorar a competência dos professores, automaticamente a qualidade do sistema melhoraria. A formação docente, portanto, aparece como foco no discurso de políticas públicas de formação continuada ou formação em serviço, que teriam por objetivo sanar a má formação inicial dos profissionais.

Entretanto, ao analisarmos o efetivo investimento na área da educação até o final dos anos 1990 percebe-se que o discurso e a importância atribuída à formação docente nos documentos legais não encontra respaldo nas visões sociais sobre a docência, que a consideram como um instrumento secundário para a melhoria da educação. Assim, apesar de aparecer em relatórios de instituições nacionais e internacionais, as políticas efetivamente desenvolvidas para a melhoria da qualidade docente acatavam apenas uma parte das instruções contidas nos documentos: as avaliações e a formação em serviço, mas não o investimento em educação.

O argumento da incompetência contribui para um cenário de responsabilização dos docentes pelo fracasso escolar que é paulatinamente transformado nos anos 1990,

quando teremos uma ênfase na complexidade da educação e em análises que consideram múltiplos atores. A formação de professores não sai de cena, mas cede espaço a outros aspectos relevantes, como o uso de tecnologias específicas, mais próximas da realidade discente, por exemplo. Assim, apesar do discurso da importância da formação estar presente na legislação, as propostas para a melhoria da educação abarcavam mais amplamente questões técnicas, instrumentais e infraestruturais escolares.

Esse caráter secundário aparece nos próprios relatórios do Banco Mundial. No documento *Prioridades y estrategias para La educación*, de 1995, por exemplo, os conhecimentos, a experiência e a remuneração dos professores aparecem em 5º, 6º e 8º lugar, respectivamente, na lista de aspectos mais relevantes para a aprendizagem, atrás de bibliotecas, tempo de instrução, tarefas e trabalhos escolares, e livros didáticos. Na época do estudo, a listagem serviu como base para a destinação de recursos do BM para as instituições de ensino, tal como ocorre atualmente. (BANCO MUNDIAL, 1995).

Entendemos que o discurso sobre a profissionalização docente da época, já era pautado nas ideias de profissionalidade, que envolvem capacitação e qualificação docentes. No entanto, o desenvolvimento dessa profissionalidade, ou de competências que garantiriam esse aspecto, dependia, mais do que atualmente, do interesse e dedicação de cada profissional. Ou seja, os conceitos de profissionalidade e profissionalismo – que abrange o interesse, dedicação e compromisso social – aparecem sobrepostos, sendo o último, condição para o primeiro.

No relatório do Banco Mundial de 2010, por exemplo, o discurso de valorização da docência ainda não apresenta um lugar de destaque. O relatório aponta dificuldades enfrentadas pelo Brasil em comparação com outros países da América Latina, da OCDE e orientais. Para tanto, analisa o desempenho do sistema educacional a partir da comparação de três funções principais: o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico sustentável; a contribuição para a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos; e a transformação de gastos educacionais em resultados educacionais – sobretudo em aprendizagem estudantil.

A partir dessa análise comparativa, o estudo identifica cinco problemas principais que atingem a o sistema de educação nacional:

em algumas áreas o investimento atual já é ineficiente, ou seja, não produz os resultados esperados. São elas: 1) a alocação de recursos para os estudantes do ensino superior (o Brasil gasta quase seis vezes mais neste nível que no ensino fundamental, enquanto os países da OCDE gastam duas vezes mais); 2) os gastos decorrentes da elevada taxa de reprovação, apesar de pesquisas indicarem que essa é uma estratégia ineficaz para aumentar a aprendizagem; 3) os gastos com salários de professores, “com pouca evidência – tanto no Brasil quanto em outros lugares – de que estas contribuíssem para resultados melhores” (...) 4) apesar do incentivo ao desenvolvimento de programas e pesquisas tecnológicas e da participação do financiamento privado em algumas políticas educacionais, estes investimentos carecem de avaliações de risco, ou seja, de pesquisas de custo-efetividade que os orientem. 5) auditorias governamentais e pesquisas na área documentam uma alta relação entre grau de corrupção e má-administração de fundos na educação e a má qualidade da educação e baixos resultados educacionais. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 5).

Dessa forma, o país deve enfrentar quatro desafios para desenvolver uma educação de classe mundial até 2020: melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica. A prioridade da melhoria da qualidade da formação docente, portanto, ainda não aparece diretamente relacionada à valorização da profissão.

No entanto, atualmente o discurso de valorização profissional do professor começa a ocupar um lugar de destaque na em relação à melhoria da qualidade da educação¹².

Dessa forma a relação entre desenvolvimento de competências e formação docente ampliou seu foco: como discurso comum da área da educação, passou a integrar, além dos argumentos em prol da melhoria da educação, as idéias relativas à valorização da profissão docente e à profissionalização dos professores.

Este cenário foi modificado a partir de propostas, documentos e projetos que alinham um discurso de valorização da profissão, a defesa da profissionalização docente e a necessidade da valorização da carreira docente a reformas que atingem a formação de professores.

Podemos observar esse processo a partir de documentos da UNESCO. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada 1990, em Jomtien, difunde a ideia de que a educação é responsável por garantir as necessidades básicas de aprendizagem, entendidas como conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao ser humano, ou seja, um elemento essencial tanto para o

¹² Podemos observar essa mudança no livro lançado pelo BM em 2014, que será abordado posteriormente e no qual as propostas para a valorização docente já ocupam um lugar importante para a melhoria da qualidade da educação.

desenvolvimento do indivíduo quanto para o desenvolvimento sustentável – pacífico, estável– da sociedade humana. Incentiva a melhoria do status, a autoestima e o profissionalismo dos professores, que “são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores”. (UNESCO, 2001, p. 24).

Dez anos depois, no documento assinado em Dakar, a UNESCO enfoca o protagonismo docente nas reformas educativas, a fim de que se possa responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. De acordo com Gomide (2007, p.5) os países signatários do Marco de Dakar

assumiram a valorização e qualificação dos professores como dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Na ocasião, novos prazos e novas metas foram definidos, nas quais os países signatários se comprometeram a aprimorar as ações que visavam à qualidade da educação e asseguravam sua excelência, de forma que todos pudessem alcançar resultados de aprendizagem que fossem reconhecidos e mensuráveis (...)

Essa posição é reafirmada no livro O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina, que apresenta focos estratégicos direcionadores das políticas em educação para enfrentar os desafios do Século XXI:

1) maior flexibilidade das leis e das normas; (2) maior ênfase nas competências e habilidades do que nos conteúdos informativos; prática docente que atenda a todos em sua diversidade; (3) escola que se responsabilize pelos resultados da aprendizagem dos alunos, e na qual a participação e a deliberação coletiva são a tônica da gestão; (4) e, por fim, sociedade que priorize a educação como fundamental para o desenvolvimento humano, político, social e econômico do país (CONSED, UNESCO, 2007 p. 12).

O texto apresenta ainda o argumento de que “o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (CONSED – UNESCO, 2007, p. 7). Entretanto, essa valorização não recai sobre a atividade docente em geral, mas sobre um modelo específico de professor:

O docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe (idem, ibidem, p.13).

Vemos, portanto, que a valorização defendida pela UNESCO estipula uma profissionalização específica, relacionada a um modelo ideal de docente: o professor reflexivo, capaz de atuar sob a pressão decorrente das imprevisibilidades da atualidade. Essa relação estabelecida entre a profissionalidade e o modelo docente difundido em documentos oficiais modifica o papel do profissionalismo na formação docente: anteriormente, ele era condição de profissionalidade, agora é resultado. À medida que o Estado amplia os programas específicos de formação docente sob sua responsabilidade, a ênfase no compromisso e na motivação docente diminui. Assim, apesar de ainda serem necessárias, as características pessoais de cada docente são redirecionadas para o desenvolvimento de competências específicas. Esse desenvolvimento ocorre em cursos e programas de formação que se constituem como garantia de profissionalismo e, dessa forma, fortalecem o processo de profissionalização da docência.

As competências a serem desenvolvidas e, portanto, a profissionalidade docente, dependem diretamente dos modelos adotados como ideais na formação dos professores.

O professor reflexivo é um modelo ideal de profissional docente que atua segundo a prática reflexiva de Schön. Alarcão (1996, p.18 e 19) explica os três aspectos que envolvem essa prática: a reflexão na prática, que ocorre quando o professor problematiza situações cotidianas no momento em que elas são vivenciadas; a reflexão sobre a prática, quando essa problematização é realizada após a experiência; e a reflexão sobre a reflexão, que é um processo mais elaborado de problematização e interpretação das reflexões realizadas anteriormente, que propicia novas interpretações e alternativas de ação.

O professor, a partir dessa concepção, não é um reproduzidor de técnicas ou um sistematizador de conteúdos, mas um profissional capaz de elaborar conhecimento enquanto realiza sua atividade laboral.

A ênfase na característica relacional da educação e na imprevisibilidade da ação docente já foi analisada por diversos autores e deu origem ao conceito de saberes utilizado por Tardif, por exemplo, que leva em consideração habilidades e conhecimentos que só serão desenvolvidos pelos docentes durante sua atuação profissional, ao lidar com situações de imprevisto.

As pesquisas sobre os saberes docentes buscam questionar justamente a visão técnica da atuação docente e valorizar os conhecimentos tácitos desenvolvidos pelos professores. Ao mesmo tempo, corroboram o movimento pela profissionalização da atividade docente ao apresentar conhecimentos tácitos específicos dos professores, que

não seriam desenvolvidos senão na atividade docente. Dessa forma, os saberes docentes ganham espaço nas pesquisas educacionais mundiais a partir dos anos 1980, juntamente com as ideias de profissionalização e de qualificação profissional na esfera da docência.

Com o aumento dessas pesquisas ocorre uma importante transformação no próprio conceito de conhecimento, ou na forma como ele é utilizado: o conhecimento científico continua a ser utilizado como base para os estudos acadêmicos, mas o foco passa a ser o conhecimento prático, os saberes docentes.

Segundo Rockwell (1990, p. 3), saberes são “conhecimentos efetivamente integrados à prática cotidiana”, ou seja, envolvem uma ampla gama de informações, técnicas, abordagens e fundamentos teóricos que os professores apreendem ao longo da sua vida profissional. Portanto, o conceito de saberes docentes tem um caráter plural desde a sua origem.

Entretanto, Zibetti (2005, p. 59-61) esclarece que mesmo esse conceito já plural de saberes sofre ao menos duas apropriações por abordagens, que o desenvolvem diferentemente. As duas vertentes de explicações sobre os saberes abordadas pela autora apresentam como pressuposto a prática reflexiva de Schön. Diferem, porém, no entendimento a respeito do próprio saber, ou da valorização do conhecimento.

A primeira utiliza abordagens cognitivistas e racionalistas, especialmente na área da psicologia, para atribuir ao conceito de saberes definições relacionadas à capacidade de explicar seus atos racionalmente, a partir de motivos lógicos.

A outra vertente, na qual se encontram autores como Tardif, juntamente com Lessard e Lahaye (1991) ou com Gauthier (1996), entende os saberes como construções sociais, baseada na psicologia social e /ou sociocognitiva. Nesta visão, os saberes não necessariamente são avaliados pela racionalidade científica, mas por uma racionalidade prática, que deve ser reavaliada a partir de cada interação do processo de ensino e aprendizagem, buscando seu aprimoramento e a resolução de problemas:

A posição dos autores se afasta da visão cientificista radical que reduz o professor a um técnico, mas também discorda da postura do “reflexismo” de Schön (1992, 2000) por defenderem que o professor, para formular e resolver um problema, não recorre apenas aos saberes oriundos da experiência, e sim a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional. (ZIBETTI, 2005, p. 61).

Assim, como uma forma de abarcar os diversos tipos de conhecimento mobilizados durante a atuação profissional, o conceito de saberes também foi subdividido e especificado, de forma análoga ao que ocorreu com o conceito de

qualificação e ocorre, atualmente, com o de competências.

Dessa forma, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218-220) distinguem: saberes da formação profissional, aprendidos durante a formação inicial formal; saberes pedagógicos, que compõe os primeiros; saberes das disciplinas, referentes aos diversos campos de conhecimento reconhecidos pelas instituições formadoras; saberes curriculares, correspondentes aos objetivos, métodos e práticas escolares; saberes sociais, que compõem o conteúdo escolar; e saberes específicos, ou saberes da experiência, uma forma que os professores encontram para dominar sua atividade prática, distanciando-se dos saberes formais citados anteriormente:

Pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (ibidem, p. 228).

Tardif chama atenção para o caráter social da formação dos saberes específicos, da importância da experiência para esse processo e da relevância do mesmo para a constituição não apenas da atividade docente, mas da identidade do professor:

Esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade (...) (TARDIF, 2002, p. 71).

O mesmo caráter social da constituição dos saberes é abordado por Mercado (1991) e Rockwell (1990). As autoras utilizam o conceito de saber cotidiano de Heller (2008) e apresentam uma visão social e histórica dos saberes docentes, na qual atentam para o lugar do conhecimento de acordo com a divisão social do trabalho e a materialidade das relações e dos espaços profissionais. Assim, os saberes docentes tornam-se ainda mais abrangentes:

É um conhecimento local gerado e aplicado na relação entre biografias particulares dos professores e a história social que lhes compete viver. Se expressa e existe nas condições reais da aula, que são distintas das condições acadêmicas que permitem a expressão do saber pedagógico. Alguns dos elementos deste saber docente são mais antigos que a escola ou que a especialização da função docente; o professor incorpora à sua prática o saber social acerca de como interagir com as crianças, assim como o conhecimento cultural da linguagem e a relação com a escrita. Em sua prática se mesclam necessariamente o saber cotidiano e o saber técnico-científico. (ROCKWELL, 1990, p. 15).

Vemos, portanto, que ao buscar atualização e expansão, a fim de ampliar a gama de conhecimentos abrangidos, o conceito de saberes também foi desenvolvido de modo polissêmico e os saberes foram cada vez mais divididos e especificados, tal qual as qualificações.

O início do século XXI apresenta um novo desafio para a área da formação de professores e os saberes docentes já não sustentam a atualização necessária à noção de qualificação. Agora é preciso mais que os conhecimentos tácitos, sistematizados e aplicados para atribuições profissionais: os espaços organizacionais aliam os conceitos de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver uma nova fórmula de empregabilidade, que exige uma formação específica: a formação de competências.

É neste cenário que ganham força ideias pedagógicas que propagam a necessidade de aperfeiçoamento constante, educação contínua e em serviço, por exemplo. Essas ideias atuam como reforçadoras do discurso empresarial, que atenta para a disponibilidade de vagas de trabalho, mas a falta de profissionais competentes para preenchê-los. Saviani (2011) esclarece que a pedagogia das competências é, portanto, a concepção educativa resultante das exigências atuais de empregabilidade e se faz presente, explícita ou implicitamente, no discurso educacional.

Como analisa Schön (2000, p.14-17), o entendimento a respeito da maneira com que o professor lida com a imprevisibilidade na sua prática cotidiana mudou essencialmente: de uma resposta que exigia uma capacidade de entendimento ou diálogo na situação específica, baseada na racionalidade técnica, na aplicação da teoria à prática para uma resposta que prioriza ajustes entre a ação planejada e a ação desenvolvida, o que envolve experimentação e improvisações constantes:

o caso não está no manual. Se ele [o profissional] quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele mesmo produz. (...) Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas da sua bagagem de conhecimento profissional. (SCHÖN, 2000, p.17).

Encontramos no parecer do Conselho Nacional de Educação uma idéia semelhante:

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm 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 risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível (CNE/CP, 2001, p. 35).

Gomide (2007) relaciona este processo às mudanças de responsabilidade do Estado para com a esfera educacional. Assim, concomitante ao processo de desresponsabilização do mesmo pela oferta de educação pública e criação do Estado gestor, ocorre também uma flexibilização do trabalho docente, que se reflete nas responsabilidades dos professores sobre o processo educativo e abre espaço para o desenvolvimento dos ideais de professor reflexivo e professor gestor. Essa flexibilização se dá em oposição ao processo de profissionalização do magistério e decorre da centralidade das certificações de competências como instrumentos para a garantia dessa profissionalização, como veremos no capítulo 4.

As Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica explicam que o caráter pragmático da teoria das competências faz com que ela pareça mais adequada às diferentes realidades institucionais, visto que “só existem em situação e, portanto não podem ser aprendidas apenas pela mera comunicação de ideias. 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” (MEC, 2000, p. 35).

Para Zarifian (2001), a ascensão do conceito de competências se deve a transformações em três noções principais: a noção de incidente, de comunicação e de serviço.

A primeira diz respeito a uma resignificação da noção de incidentes ou imprevistos como fenômenos comuns a todas as atividades humanas, devido principalmente à rapidez com que as mudanças econômicas ocorrem. Essa resignificação coloca em evidência a necessidade de desenvolvimento de estratégias –

ou competências - para lidar com os incidentes, estratégias essas que ultrapassam o planejamento das atividades. Uma das consequências dessa primeira ressignificação é a necessidade de modificar os processos e estruturas das atividades de trabalho, em busca de uma gestão mais eficaz. Neste processo, a noção de comunicação também é ressignificada, visto que os processos comunicativos são em grande parte responsáveis por essas mudanças estruturais. A última noção está diretamente relacionada à competitividade entre instituições de mercado, que faz com que qualquer atividade, produtiva ou não, seja considerada uma prestação de serviços, sendo assim passível de disputa por clientela.

O autor ressalta que essas três transformações modificaram a lógica que regulava as atividades profissionais e embasaram a lógica das competências, que implica uma organização do trabalho que se “reposiciona sobre o enfrentamento dos acontecimentos” (ZARIFIAN, 2001, p. 37).

A partir desta necessidade de lidar com os imprevistos, utiliza-se o conceito de competências para definir a capacidade de mobilização de recursos, de esquemas de ação previamente aprendidos e selecionados, adequados em cada situação não planejada.

O conceito de esquemas de ação foi desenvolvido inicialmente por Piaget em referência a processos de organização assimilativa, ou seja, dizia respeito a estruturas gerais, universais que organizam o processo de assimilação e acomodação de conhecimentos e a forma como atuamos na realidade a partir deles. Posteriormente, o conceito de esquemas foi retomado por Vergnaud para fazer referência a um tipo ou classe de comportamentos invariáveis que guiam nossas ações em situações específicas (DA ROCHA FALCÃO, 2006, p. 18-25). Dessa forma, quanto mais esquemas de ação possuímos ou quanto maior a amplitude desses esquemas, melhor conseguiríamos atuar em situações-problema.

Perrenoud define de maneira semelhante o conceito de competências:

(...) para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999, p. 7).
Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (idem, ibidem, p. 30).

Para o autor as competências são capacidades de organizar apropriadamente esquemas de ação e, portanto, mais amplas e complexas que estes. Essas capacidades,

fundamentais para lidar com imprevistos, são essenciais ao trabalho docente e exigem um novo tipo de formação.

Assim, a teoria das competências é apresentada como uma alternativa viável à formação do professor a partir desta imagem consolidada, de incompletude ou constante formação profissional, e de uma profissionalização diretamente relacionada à formação e à qualificação, que possibilitam a atitude reflexiva dos professores.

Uma das consequências desse olhar sobre a educação é a identificação dos professores como principais responsáveis pelas situações de não aprendizado, situação que produziu como resultados importantes um aumento do investimento em cursos de qualificação profissional docente.

No entanto, diferentemente da qualificação instrumental e baseada em investimentos estruturais difundida a partir dos anos 1980, agora essa qualificação é relacional e gestora, visto que busca a formação de modelos docentes específicos: professores reflexivos ou gestores.

Zorzal (2006, p. 185-200) define o conceito de qualificação profissional como uma certificação técnica, especialmente ligada à escolarização, que atende às necessidades de inserção e permanência no mercado de trabalho até os anos 1980. Originado na área da sociologia, o conceito de qualificação é diretamente relacionado à organização das relações formais de trabalho e emprego e foi desenvolvido e utilizado por diversos autores, a partir de abordagens e especificações também diversas. Neste sentido, o conceito de qualificação é tão polissêmico quanto o de competências. Para o autor esse caráter múltiplo e polissêmico é uma estratégia de manter a atualidade do termo, buscando transformá-lo de tempos em tempos, o que funcionaria para salientar seu aspecto social, afastando-a da natureza puramente técnica. Assim, teríamos a qualificação do emprego, utilizada pelas empresas para definir as exigências dos postos de trabalho; as qualificações do trabalhador, mais amplas que a primeira, já que abarcam tanto os aspectos técnicos (qualificação real) quanto os conhecimentos tácitos (qualificação operatória); e por fim o conceito de qualificação enquanto relação social, resultado da separação inicial entre as duas primeiras (qualificação do emprego e qualificação do trabalhador). Este busca, portanto, abarcar tanto as dimensões técnicas que garantem a profissionalização das atividades quanto os conhecimentos tácitos, que constituem o fazer das mesmas.

Na esfera da formação docente, entretanto, apesar da necessidade de profissionalização da docência ser colocada como resultado de uma melhor qualificação

docente, essa qualificação apresenta as duas dimensões muitas vezes de forma separada:

1) uma qualificação técnica, escolarizada, relacionada ao conhecimento científico explícito obtido por meio da formação inicial e dos cursos de educação continuada e 2) uma qualificação tácita, mais relacionada ao conhecimento prático e valorizada pelas pesquisas sobre saberes docentes.

Entendemos que essa associação entre conhecimento científico e teórico, e saberes docentes e prática representa um reducionismo ainda presente na área da formação docente. A noção de saberes parece uma tentativa de sanar esse reducionismo. A partir dela, temos um conceito de conhecimento que está diretamente relacionado à prática docente, e um tipo de conhecimento que não será desenvolvido em outro espaço que não o da atuação profissional. O conhecimento enquanto saber, portanto, é vinculado a uma vivência, a uma experiência particular, a uma atividade específica.

O ideal do professor reflexivo nos ajuda a compreender essa vinculação entre conhecimento, vivência e competências, que permanece como uma das características mais valorizadas na formação docente atualmente, visto que propaga a necessidade de constante revisão, atenção e adaptabilidade das ações docentes, baseadas na atitude reflexiva.

A teoria das competências, neste contexto, parece um passo além dos saberes na tentativa de sanar das dicotomias da atividade docente, pois abarca as diferentes formas de reflexão, típicas da atividade docente idealizada atualmente, as vivências e os próprios saberes docentes em uma categoria ampliada: competências.

Por essa amplitude conceitual, apresenta no capítulo anterior, o conceito de competências é difundido e apropriado por diferentes abordagens teóricas, constituindo um conceito ainda mais amplo e plural que o de saberes e qualificações, e que aparece alinhado a ações e políticas neoliberais e ocupam um espaço importante na formação docente brasileira.

Assim, em decorrência da sua característica flexível, o conceito de competências possibilita essa ampliação conceitual, que ocorre por meio de um processo que denominaremos aglutinação. Este processo possibilita que o termo competências, abranja aspectos, processos e categorias diferentes, anteriormente identificadas como conceitos distintos, como habilidades, conhecimentos, saberes, atitudes.

Como apresentamos no capítulo anterior, os autores se apropriam do termo competências e passam a utilizá-lo como um conceito específico, ressignificando-o. É

neste processo que as competências passam a fazer referência tanto a saberes, conhecimentos ou habilidades quanto à mobilização desses.

Assim, entendemos por aglutinação o processo mediante o qual o conceito de competências se expande paulatinamente, expansão esta decorrente da abrangência de diferentes conceitos utilizados na esfera da educação, como habilidades, atitudes, conhecimento, saberes, por exemplo. A aglutinação parece ocorrer, inicialmente, com a aproximação dos diferentes termos, sua utilização como sinônimos e por fim, a ampliação do conceito de competências.

Essa ampliação conceitual pode tentar abranger as diferenças dos conceitos aglutinados, subdividindo-os em grupos – como no caso das competências gerais e específicas, essenciais e secundárias, macro e micro – ou anulá-las.

Na segunda hipótese, ao processo de aglutinação segue-se um outro processo – decorrente do primeiro – também responsável pela difusão e estabelecimento do modelo de competências: a indiferenciação, que consiste na diluição das diferenças conceituais inicialmente presentes nos diversos termos que são aglutinados. Ou seja, a utilização do termo competências para se referir a esses diversos aspectos, termos ou conceitos, que acaba por diluir a diferença entre os mesmos. O resultado mais visível do processo de indiferenciação na área educacional é o entendimento de todos os aspectos referentes à educação e à formação docente como competências a serem desenvolvidas.

Veremos ao longo do capítulo que, além de conceitos como habilidades, conhecimentos e competências aparecerem como sinônimos em textos legislativos, os programas atuais de formação de professores (apresentados no capítulo 4) utilizam o desenvolvimento de competências em referência tanto ao treinamento de habilidades, quanto ao desenvolvimento e aprendizagem de técnicas ou mesmo ao processo de constituição da gestão democrática nas escolas.

Entendemos, portanto, que os processos de aglutinação e indiferenciação são responsáveis pelo estabelecimento do modelo de competências como modelo atual de formação docente ao possibilitarem que o termo competências abarque, em sua definição, basicamente todas as teorias, conceitos e fundamentos anteriores a ele, apresentando uma resposta aparentemente completa aos anseios de educadores e sociedade em relação à educação.

No entanto, essa amplitude conceitual atua de forma a reforçar e fortalecer o paradigma neoliberal/neotecnicista já estabelecido na área:

Nesse sentido, o chamado modelo de competências é parte integrante da lógica que orienta a estratégia de recomposição das relações entre capital e trabalho, possuindo, portanto, dimensões político-ideológicas e culturais relevantes. Tal modelo está se configurando como um campo de dominação simbólica não facilmente perceptível, que pretende remodelar o imaginário político-ideológico dos trabalhadores, visando desconstruir os laços de solidariedade e combatividade de classe e impondo um outro modelo centrado no individualismo, no conformismo, na responsabilidade individual da formação profissional, no estranhamento de ações coletivas e na supervalorização do contrato individual (em contraposição ao contrato coletivo de trabalho). Trata-se, portanto, de ressaltar que determinados conceitos possuem conotações valorativas e simbólicas, não neutras, e que operam num campo simbólico de disputa ideológica entre capital e trabalho. (MANFREDI, 1999, p. 22).

Em decorrência dessa disputa ideológica, consideramos, assim como Manfredi (1999) que a teoria das competências faz-se presente, explícita ou implicitamente, nas políticas de formação docente, visto que expressam a ideologia neoliberal na fase atual de acumulação flexível.

No entanto, veremos que o caráter explícito da utilização desta teoria na área educacional tem diminuído. Como observamos, entre 1980 e 2000 o conceito de competências aparece em documentos e textos que regulamentavam as políticas educativas e de formação docente. Desde então, o termo competências não é mais tão presente nos documentos sobre educação, e essa diminuição de utilização ocorre ao mesmo tempo da difusão de uma nova característica fundamental à profissionalização docente, a gestão da educativa, e um novo modelo ideal de professor: o professor gestor.

4.2 A profissionalização como competência gestora

Como abordado por Zarifian (2001), a rapidez com que ocorrem as mudanças na esfera econômica atualmente contribui para que imprevistos, usualmente definidos por sua excepcionalidade, passem a ser vistos como fenômenos comuns a todas as atividades humanas. Essa resignificação exige, portanto, o desenvolvimento de competências específicas, que ultrapassem o planejamento de atividades. Entre as diferentes competências possíveis, a que se refere à capacidade gestora ganha importância atualmente, especialmente na área da formação docente.

A ênfase na gestão educacional, relacionada ao aumento da produtividade e à diminuição de custos, entretanto, foi relacionada por Saviani à pedagogia tecnicista e ao gerencialismo, típicos do período ditatorial, que:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (...) o produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo.(...) A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. (...) acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. (SAVIANI, 2008, p. 11-13).

A visão gerencialista, portanto, relacionava diretamente os resultados da escolarização à sua organização, e nomeava os gestores (diretores e coordenadores) como responsáveis diretos por esta. Atualmente, essa responsabilidade possui uma ênfase mais individual, relacionada à microgestão desenvolvida por cada docente. O objetivo, entretanto, permanece: o professor, ao desenvolver a capacidade gestora, prepara sua atividade e suas ações de modo a sofrer o mínimo possível com interferências subjetivas. Essa preparação, como veremos no capítulo 4, já é realizada por instituições e programas especializados em microgestão empresarial, parceiros das instituições públicas nas políticas educacionais.

No entanto, antes de apresentarmos alguns programas e projetos atuais, veremos de que forma essa imagem do professor gestor foi construída.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96 inaugurou no Brasil um cenário de transformações educacionais em concordância com o mundo globalizado ao buscar aprofundar a relação entre a escolarização e o mundo do trabalho considerando as mudanças tecnológicas aceleradas, o perfil de profissional polivalente e flexível e o desenvolvimento progressivo de competências reconhecidas pelo mercado de trabalho.

Já na década de 1990 a relação entre produtividade e educação aparece em documentos internacionais. Assim, em 1992 a UNESCO elabora, a partir das discussões da Conferência Mundial da Educação (1990) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o documento Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992), que propõe, por meio da reforma dos sistemas educacionais, ações e políticas com vistas a aprimorar a relação educação/desenvolvimento econômico a fim de alcançar competitividade internacional.

Especificamente em relação à América Latina e ao Caribe, a UNESCO desenvolve, desde 1981, o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, que em sua reunião de 1993 – PROMEDLAC V –, apresenta três grandes objetivos para

as reformas educacionais: salientar a importância da educação como fator para o desenvolvimento econômico, propor uma nova fase de desenvolvimento educacional, tendo como eixo a transformação na gestão dos sistemas de ensino e, destacar a importância de sistemas de avaliação e programas de gestão escolar para a melhoria da qualidade de ensino (PAIVA e ARAÚJO, 2008).

O relatório de 1998 – A UNESCO e a educação na América Latina e no Caribe – que avalia as ações desenvolvidas pela instituição na década anterior, reitera que, a partir dos anos 1990, o eixo central das políticas educativas é a qualidade da gestão dos sistemas de educação, o que exige uma redefinição de metas e estratégias. Para tanto, o itens 2.4 e 2.5 apresentam, respectivamente, a necessidade de uma nova concepção do desenvolvimento educacional na região através de um novo estilo de gestão e uma nova etapa de desenvolvimento educacional através da profissionalização da ação educacional. Assim, relacionam profissionalização da docência e gestão ao enfatizar os níveis micro do sistema, como as escolas e as salas de aula, e propõem que os níveis macro, como ministérios e outras unidades administrativas sejam responsáveis por avaliações e estabelecimentos de parâmetros nacionais (UNESCO, 1998, p. 28 a 32).

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), apresentado pela UNESCO em 2002, elenca ações para os próximos 15 anos, e aborda a questão da profissionalização docente ao enfatizar a necessidade de políticas de formação inicial e em serviço dos professores, revisão dos requisitos de admissão, permanência e desenvolvimento na carreira, além de melhorias na remuneração. (UNESCO, 2004).

O Banco Mundial apresenta propostas semelhantes e também aborda a necessidade de profissionalizar e ampliar o protagonismo docente com vistas ao aumento da produtividade e competitividade dos países. Sua análise, entretanto, enfoca mais abertamente os aspectos econômicos da formação docente.

Em 2014 o Banco Mundial publicou o livro Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina no Caribe, que apresenta uma análise baseada em pesquisas de observação de práticas docentes de mais de 15.000 professores de sete países da região. O trabalho apresentado no livro faz parte da Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, iniciativa do Grupo Banco Mundial iniciada em 2003 que visa “colocar a pesquisa inovadora a serviço da política de desenvolvimento” relacionando diretamente, portanto, a tarefa de melhoria da educação com a necessidade de aumentar a produtividade dos países:

Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação (...) este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos. Em termos mais amplos, *Great Teachers* destila a evidência de avaliação e a experiência prática mais recentes em termos de reformas das políticas docentes tanto de dentro como de fora da região. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 11 e 12).

No entanto, ao analisar as propostas anteriores do BM, Posar (2012, p. 31) alerta para uma contradição estrutural presente nelas: ao seguir o modelo econômico neoliberal a instituição defende o processo de desenvolvimento humano e a garantia do acesso pleno à educação de boa qualidade para todos e, concomitantemente, incentiva a redução de custos no setor em benefício do capital.

Assim, no relatório do BM temos uma ênfase na necessidade de melhorar a formação docente, mas sem aumento dos gastos públicos com educação. Pelo contrário: o documento enfatiza a necessidade de maior eficiência educacional e ressalta que ausência de relação entre um maior investimento e uma melhoria na qualidade de ensino:

Neste contexto, o estudo sugere que a busca pelo aumento de gastos não deveria tirar a atenção das áreas onde os dados comparativos mostram que o nível de gastos atual do Brasil deveria estar produzindo resultados melhores. Uma destas áreas é a da alocação de fundos públicos para diferentes níveis educacionais: enquanto os países da OCDE gastam em média 2 vezes mais por estudante no ensino superior que ao nível fundamental, o Brasil gasta quase 6 vezes mais. (...) Uma terceira questão é a do aumento dos custos de professores: várias políticas públicas durante a década passada reduziram o tamanho médio das classes e impuseram aumentos generalizados dos salários de professores, com pouca evidência – tanto no Brasil quanto em outro lugares – de que estas contribuíssem para resultados melhores. (BM, 2010, p. 5).

Na perspectiva apresentada pelo documento a elevação dos custos educacionais não tem resultado na melhoria da qualidade do ensino, daí a recomendação da redução dos investimentos diretos em educação pública e as orientações do BM em busca da eficiência educacional, que elevará o patamar de produtividade e competitividade econômica do País. Essa eficiência deve ocorrer, inicialmente, pela substituição de um ensino baseado nos conteúdos escolares, demasiadamente teóricos, por um ensino mais prático baseado na construção de competências que tornam os indivíduos aptos à

empregabilidade no nosso sistema produtivo atual: flexível e incerto.

Observa-se, portanto, que os modelos de professor gestor e professor reflexivo coexistem: é justamente em função do caráter flexível do professor reflexivo que as competências gestoras se fazem necessárias.

O objetivo da formação docente passa a ser estabelecer um novo modelo de profissional, que seja capaz de realizar uma gestão eficaz dos processos educativos ao mesmo tempo em que investe em seu próprio desenvolvimento profissional.

Campos (2004, p.3) aponta as justificativas que sustentam a formação do professor gestor: a) a resignificação do processo pedagógico de ensinar-aprender que passa a ser compreendido como acontecimento marcado por imprevistos, o que requer do professor capacidade de gestão; b) o desenvolvimento de competências profissionais como processo fundamental a essa capacidade gestora e que possibilita que a escola responda aos desafios educacionais atuais; c) a avaliação das competências como importante instrumento diagnóstico durante a formação docente; e d) a certificação de competências com o objetivo de manter atualizada a “carteira de competências” e criar novos dispositivos de gestão da carreira e de salários.

O desenvolvimento de competências específicas aparece, portanto, como proposta para capacitação dos docentes. Entretanto, esse novo modelo profissional tem como base, como abordamos anteriormente, uma transformação nos currículos do ensino básico e profissional. Essa transformação preconiza a necessidade de rever a educação conteudista na formação docente e criar uma nova cultura docente, que valorize o espaço escolar e a prática como espaços privilegiados para a formação de professores competentes.

No entanto, a discussão pautada atualmente não reproduz a antiga dualidade teoria X prática simplesmente, visto que apresenta novos conceitos ou resignificações para os processos educativos e para a realidade escolar, que agora são vistos a partir da sua complexidade e imprevisibilidade.

É fundamental ressaltar que essa não é apenas uma questão técnica, visto que a realidade escolar/educacional e seus processos há muito são considerados complexos e imprevisíveis. Assim, o fato de essas características agora serem utilizadas para resignificar os processos educativos e justificar a formação de um profissional gestor indica que estamos diante de uma abordagem específica de educação quando tratamos de competências, e não de uma utilização cotidiana do termo ou de diferenças meramente terminológicas. O parecer que regulamenta as Diretrizes para a Formação

Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior expõe essa realidade:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se 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 (CNE, CP, 2001, p. 10 e 11).

Essa nova lógica reforça a urgência da profissionalização docente, problemática apontada pelas Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior (MEC, 2000, p. 35), nas quais a formação por competências é apresentada como alternativa para a necessidade de se assumir a dimensão profissional do trabalho do professor, em contraposição à visão de sacerdócio. Assim, a construção da profissão docente busca se afastar das noções de carisma, dom, e mesmo participação política e volta-se para os resultados ou as competências desenvolvidas.

A partir dos documentos, portanto, entendemos que a pedagogia das competências ou a formação por competências aparece como elemento comum que pretende responder adequadamente tanto ao modelo de professor gestor quanto à necessidade de valorização da profissionalidade docente, visto que essa abordagem é centrada na ideia de que a eficácia da ação docente depende essencialmente da capacidade de reinvenção ou improviso do professor, capacidade esta apoiada em competências específicas.

No entanto, Gomide (2007, p. 11) questiona a relação entre valorização docente e desenvolvimento ou gestão de competências. Para a autora, a ideologia pragmática difundida nas abordagens de formação por competências reforça a proletarianização docente, aumentam o controle externo sobre a atividade desses profissionais e contribuem “para fortalecer o caráter (des)contínuo das políticas de formação de professores, pois partem do pressuposto de que à falta de conhecimento devem ser rigorosamente acrescidas conhecimentos técnicos e/ou metodológicos para ampliarem

os resultados estatísticos.”

Campos (2004, p. 11) reitera essa posição ao apontar a característica predominantemente técnica dessa abordagem, evidenciada pelos “aspectos restritivos que constroem a formação dos/as professores/as a uma dimensão fundamentalmente técnica; a centralidade dos processos de aprendizagem e sua contrapartida, a busca obstinada dos métodos mais eficazes de ensinar, (...)”.

Como consequência desse predomínio da técnica, a formação por competências também estaria incluída, segundo a autora, em um processo de deslegitimação dos saberes disciplinares ou dos conteúdos acadêmicos, centrais na formação ofertada pelos cursos de ensino superior atualmente:

A ênfase a uma formação centrada “na prática” expressa-se tanto na definição dos Institutos Superiores de Educação como instituições profissionalizantes, como na promulgação dos Pareceres CNE/CP 021/2001 e CNE/CP 028/2001, que estabelecem a carga horária de 2.800 horas, sendo que destas, apenas 1.800 horas devem ser dedicadas aos conteúdos ditos disciplinares. Como podemos observar, a reforma proposta alia “ingredientes” como formação inicial de tipo pragmático, baseada na aquisição de competências, em cursos de curta duração, focados na prática. (CAMPOS, 2004, p. 11).

Analisamos este caráter técnico apontado pelas autoras como resultado da característica de orientação para a prática que os conceitos de competências apresentam.

Neste contexto, a reformulação da formação docente reproduz aspectos já verificados no processo de transformação do mundo do trabalho – como a valorização da capacidade técnica, da eficácia, da participação no estabelecimento escolar e na comunidade e do comprometimento com seu próprio desenvolvimento profissional – e o professor gestor é a expressão dessa reformulação, inspirada nos modelos gerenciais modernos aplicados no mundo empresarial flexível.

Além das avaliações constantes, o estabelecimento de metas e objetivos é utilizado, nos modelos gerenciais, como instrumento de controle de processos. No âmbito da formação docente brasileira podemos observar como esses objetivos são definidos para a macro e a microgestão a partir dos planos nacionais de educação.

Os objetivos da macrogestão educacional são explicitados no Plano Nacional de Educação de 2014 em forma de metas e estratégias relacionadas à valorização docente e à formação inicial e continuada dos professores. As metas 15 a 18 abordam especificamente o tema:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal. (MEC, PNE, 2014, p. 24).

O documento relaciona as metas e estratégias apresentadas à profissionalização da docência e à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016), e reitera, assim, a relação entre formação, valorização e profissionalização docentes. Entretanto, não apresenta as metas da microgestão, relacionadas à atuação docente.

Sacristán (2011) analisa que estas se definem a partir das competências cobradas nas avaliações externas e retoma a discussão sobre o conceito de competências. O autor cita o Programa de definição e seleção de competências da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (DeSeCo/ OCDE), criado para servir como guia para a elaboração das avaliações do PISA e futuras avaliações de competências de jovens e adultos, que esclarece que “A competência se observa em ações, condutas ou escolhas que podem ser observadas ou medidas” (...)“é importante tornar explícito que (as competências) se assumem como algo possível de ensinar e aprender” (SACRISTÁN, 2011, p. 24).

Assim, as competências passam a ser sinônimos de indicadores, medidas por meio das avaliações externas e explícitas em relatórios sobre os sistemas de educação, como parte da macrogestão educacional. Em decorrência desse processo, temos a associação de competências às metas de microgestão: ou seja, os indicadores avaliados passam a definir os objetivos do trabalho do professor, funcionando como guias da atividade docente.

Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado. Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e proposta para a avaliação. (SACRISTÁN, 2011, p. 24).

Essa transformação do conceito de competências e sua fluidez exigem, contraditoriamente, instrumentos que tornem cada vez mais possível sua definição. Assim, surgem conceitos como macro e microcompetências, que auxiliam no mapeamento e determinação de competências básicas ou universais.

O movimento de transformação de instrumentos avaliações, processos de padronização, objetivos e conteúdos em competências exemplifica os processos de aglutinação e indiferenciação que apresentamos anteriormente. Vemos, portanto, que esses processos não se estabelecem apenas pela aproximação de conceitos diferentes ou pela utilização do termo competências como sinônimo de outros conceitos, mas também pela subdivisão desse termo, em busca da sua ampliação conceitual, em macro e microcompetências, por exemplo.

Um exemplo de macro e microcompetências aparece no trabalho de Perrenoud: 10 Novas Competências para Ensinar, que lista 10 famílias de competências essenciais aos docentes, compostas por várias microcompetências ou competências específicas. A segunda competência principal – Administrar a progressão das aprendizagens –, por exemplo,

“mobiliza cinco competências específicas: conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com a abordagem formativa; fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.” (Perrenoud, 2000b, p. 15).

Interessante notar que, as 10 competências principais listadas por Perrenoud (idem, p. 13), ao menos 4 envolvem diretamente aspectos relacionados à gestão, e, propositalmente ou não, associam competências e formação docente, especificamente a formação contínua, tal qual os documentos nacionais e internacionais abordados anteriormente:

1. **Organizar e dirigir situações de aprendizagem.**
2. **Administrar a progressão das aprendizagens.**
3. Conceber e **fazer evoluir** os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe.
6. **Participar da administração da escola.**
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. **Administrar sua própria formação contínua.**

Observa-se que termos como administrar, organizar, gerir e avaliar competências tornam-se comuns no discurso sobre o trabalho docente.

A partir dos anos 2000 temos, portanto, essa ênfase na gestão associada a diferentes políticas, que abarcam avaliações externas e internas, remunerações variáveis e incentivos individuais a fim de alcançar um aumento da produtividade e eficiência dos sistemas escolares.

Essas políticas partem do diagnóstico de que é preciso uma melhoria da qualidade dos professores, que depende de ações propostas e analisadas pelo Banco Mundial, como a adoção de programas de metas e bônus, a utilização de métodos padronizados de avaliação dos professores, de programas de ensino voltados para a prática e a adoção de estratégias para atrair os melhores alunos do ensino médio para a carreira docente:

No Brasil, a carreira docente se tornou uma profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico. Os dados indicam que os professores são recrutados do terço inferior dos estudantes do ensino médio – contrastando com a Singapura, Coréia e Finlândia, onde os professores vêm do terço superior. A melhoria da qualidade dos professores no Brasil exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho. Tanto o governo federal quanto alguns governos estaduais e locais já iniciaram reformas nessas áreas, com programas de bônus para professores nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e no município do Rio de Janeiro. Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional. (...) Em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo, e os estados mencionados anteriormente (Pernambuco e Minas Gerais) e o município do Rio de Janeiro estão na vanguarda. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Rosa e Santos (2015, p. 678) analisam esta passagem específica do documento e atentam para as propostas, que não tratam de “melhoria da qualidade da formação, ou do trabalho ou mesmo do ensino – trata-se da melhoria da qualidade de professores, como se objetos fossem”. Dessa forma, a perspectiva apresentada no documento acaba por reduzir a ações simples, rasas, um problema complexo.

Esse processo heurístico carece de uma concepção mais profunda das relações estabelecidas nos sistemas de educação e acaba por resgatar a relação de causa e consequência difundida nos anos 1980, sendo que agora a causa dos problemas educacionais é a baixa qualidade dos estudantes interessados na docência.

Ao focalizar as propostas apenas no recrutamento de estudantes de alto rendimento ou na análise e avaliação da atuação dos docentes, a proposta do BM reduz a importância da formação inicial docente. Assim, resgata-se a ideia de que um bom aluno, ou alguém que sabe os conteúdos básicos curriculares (estudantes de alto rendimento) são capazes de ensinar. Mesmo que esse ensino, a princípio, não seja o mais adequado, os materiais práticos voltados ao professor (que apresentam técnicas e exercícios) e as formações continuadas realizadas pelas instituições bastariam para melhorar sua qualidade. Neste processo, é importante um incentivo para que os docentes também se comprometam com a melhoria da sua atuação, incentivo este que é financeiro, baseado em avaliações padronizadas de desempenho e produtividade.

Logo se vê em que ideias e ideais se fundamenta a concepção de formação e de trabalho dos professores do BM: quanto à formação, já devem estar “prontos” sem que se invista nisso, pois são ex-alunos do ensino médio e de cursos de licenciatura “com alta capacidade”, seja lá o que isso quer dizer. Quanto ao trabalho, a lógica da produção deverá conformar a lógica do ensino, baseado na “melhoria contínua das práticas” (Como? Quando? Onde? De que forma?) e na premiação por desempenho individual. (ROSA e SANTOS, 2015, p.677).

Com isso, embora a expansão educacional pretendida pelo Banco Mundial pudesse significar assistência a todos os níveis, desde o primário até a universidade, ao explicitar as estratégias de desenvolvimento (que enfocam principalmente a redução de custos, a melhora na avaliação dos rendimentos e o ensino técnico e profissionalizante) a instituição esclarece sua preocupação principal: o desenvolvimento de uma educação voltada para as competências exigidas pelo mercado de trabalho, que podem, uma vez utilizadas, gerar retorno econômico aos investimentos realizados anteriormente. Ao mesmo tempo, afasta o docente da possibilidade de constituir, a partir de seu trabalho, uma atividade, ou seja, contribui para a alienação da prática docente.

A atividade humana, como vimos, é constituída a partir da realidade disponível para a realização das ações. A reflexão sobre essa realidade, os limites e as possibilidades que ela impõe, são elementos de construção de uma atividade que pode aproximar ou distanciar cada indivíduo do gênero humano.

Ao apresentar as avaliações padronizadas como principal instrumento para a avaliação de estudantes e docentes, exigir retorno econômico das atividades educativas e instituir a retribuição individual por produtividade, a legislação nacional e internacional modificam a realidade disponível para a realização da atividade educativa, e limitam a possibilidade de reflexão e transformação da mesma pelos professores, ocupados que estão no atingimento de metas e aumento da produtividade.

Essa dificuldade em tratar a prática docente como atividade humanizadora é constituinte do paradigma neoliberal/gerencialista que orienta a formação docente atual, e acaba reforçada mesmo em documentos que, a princípio, fazem a crítica desta situação, devido aos processos de aglutinação e indiferenciação que discutimos anteriormente. Esses processos, como analisamos, contribuem para o fortalecimento do paradigma político neoliberal ao instituir o modelo de formação por competências como fundamentador das políticas de formação, profissionalização e valorização da docência.

Um dos exemplos ocorreu com o Plano Nacional de Educação proposto em 1997 pela sociedade brasileira, que atenta para o compromisso social e político da docência e defende um processo de formação docente composto por uma formação teórica sólida, articulado com uma formação cultural ampla com ênfase na pesquisa como princípio educativo. Para Gomide (2007) este plano, formulado a partir de consultas públicas, foi utilizado como instrumento para a elaboração do Plano oficial do MEC que, apesar de incorporar alguns pontos, acaba por reforçar o paradigma político em voga ao não atrelar recursos orçamentários e não estipular mecanismos e instrumentos para o desenvolvimento dos aspectos políticos e sociais da docência.

Pensamos que umas das formas de desenvolver esses aspectos seria o fortalecimento de espaços coletivos de discussão e elaboração das políticas públicas, que atualmente é disfarçado pelas consultas públicas, uma vez que as elaborações propostas nestas não são encontradas nos documentos oficiais. Aliás, é frequente que nas disputas apresentadas, as construções e propostas coletivas sejam cooptadas pelo discurso neoliberal, e contribuam para a manutenção das relações humanas de exploração da atividade docente, e não para sua valorização ou autonomia.

O mesmo processo ocorre no documento da UNESCO, apresentado

anteriormente: ambos partem de um discurso de melhoria na qualidade docente que pode vir – e muitas vezes vem – vinculado à ideia de valorização da profissão, mas utilizam estratégias de ação com ênfase em competências técnicas específicas para atingir essa melhoria. Entretanto, enquanto a UNESCO apresenta um objetivo preocupado com o desenvolvimento humano integral, o BM apresenta um objetivo econômico.

Gomide analisa que o fato de os documentos do Banco Mundial apresentarem ações racionais e economicamente objetivas, baseadas na ideologia neoliberal, contribui para seu melhor entendimento e, conseqüentemente, críticas mais embasadas a eles. Já o discurso apresentado pelos documentos da UNESCO, ao apelar para a generalização e a subjetividade com a utilização de termos como ‘compromisso humano’ e ‘vocação’, busca aliar uma visão mais crítica a uma visão tradicional-burguesa da educação (GOMIDE, 2007, p.14). Observamos essas duas visões explicitadas no trecho abaixo:

(...) a docência é uma profissão com vocação, sentido humano e capacidades político-técnicas; a profissão docente é um tema de política pública; a profissão docente requer uma perspectiva e um desenvolvimento integral; o desenvolvimento da profissão docente necessita de atores setoriais com alianças e estratégias intersetoriais; a avaliação de desempenho e a carreira docente são fundamentais, porém, como parte de uma proposta e desafio maior.
(...)

A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano, porém uma profissão em toda a extensão da palavra. Como tal, deve constituir-se prioridade das políticas públicas. O desenvolvimento e fortalecimento da profissão docente é responsabilidade de múltiplos atores comprometidos com alianças intersetoriais e articulações para a construção de consensos. A profissão docente deve ser vista numa perspectiva integral. Para tanto, é preciso recuperar o prestígio da carreira e o valor que os bons docentes têm para o país e seu desenvolvimento. É preciso colocar a profissão docente como tema central de política pública e educacional e como prioridade na agenda dos governos. Por fim, há que investir e investir bem no fortalecimento da profissão docente. (CONSED, UNESCO, 2007, p. 17).

Sacristán (2011, p. 23- 24), ao analisar os relatórios do Programa de definição e seleção de competências da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (DeSeCo/ OCDE) aponta a mudança que o discurso a respeito dos indicadores/competências sofreu nos documentos internacionais: de um caráter mais econômico em 2003 para um aspecto refinado, que expressa preocupação com os benefícios que as avaliações de competências podem trazer a diversas áreas da vida humana, em 2005.

Entendemos que essas redefinições fazem parte de uma estratégia política que

prejudica a execução das políticas de formação docente, visto que não defendem ou apresentam um posicionamento claro e, assim, buscam evitar críticas bem como apresentar propostas objetivas, relativizando as ações em políticas públicas de educação e responsabilizando cada instituição ou ator pelos seus resultados.

Como veremos, alguns documentos e textos nacionais mais recentes não utilizam o termo competências. Entendemos que essa omissão, entretanto, não constitui uma ruptura com a lógica das competências, visto que as avaliações externas que utilizam os conceitos mapeados de competências avaliáveis, como o PISA, parecem influenciar consideravelmente todas áreas do sistema de ensino: da definição de políticas à atividade docente em sala de aula.

Ou seja, mesmo sem explicitar seu posicionamento, esses documentos contribuem para o fortalecimento do ensino por competências que, como abordamos anteriormente, constituem uma perspectiva neoliberal de educação, apesar de apresentar um discurso de comprometimento coletivo de diversas instâncias educativas para com a valorização da docência.

Esse discurso de construção de estratégias de valorização aparece em documentos recentes sobre profissionalização docente, e busca aliar interesses de várias instituições:

Um dos principais desafios que deverá ser enfrentado nos próximos quatro anos é a construção de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação. Um passo importante nessa direção foi dado com a realização do Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente (Rio de Janeiro – 31 de agosto a 2 de setembro de 2006), uma promoção conjunta do Consed, MEC e UNESCO/Orealc – Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe – Chile. (...) Ao final do seminário, representantes do MEC, Consed, Undime e CNTE assinaram a Carta do Rio de Janeiro, comprometendo-se com a criação de uma comissão nacional como espaço institucional de diálogo e construção coletiva de uma agenda conjunta para viabilizar a construção de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação (CONSED, UNESCO, 2007, p. 8).

Na legislação brasileira podemos observar uma postura semelhante, que busca atender aos interesses dos vários atores do cenário educacional. O parecer do MEC que propõe as DCNs, por exemplo, cita o Plano Nacional de Educação como um dos documentos que segue as diretrizes de financiamento e gestão propostas pelo BM:

O PNE aprovado em 2001 é revelador dos seguintes indicativos de políticas para a educação: diversificação e diferenciação do sistema por meio de políticas de expansão da não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para a educação; a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores. Destaca-se também, no documento, um capítulo sobre financiamento e gestão educacional, ainda que o Plano seja marcado pela ausência de mecanismos de financiamento para concretizá-lo. A educação superior, por sua vez, articulada aos processos de avaliação, regulação, vivencia claro processo de indução à diversificação e à diferenciação, cuja lógica foi consubstanciada na LDB e em dispositivos legais posteriores. (BRASIL, MEC/ CNE/ CP, 2015, p. 5).

O documento analisa a legislação correlata, especialmente os Decretos nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e nº 3.860, de 9 de julho de 2001 e o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que, ao apresentarem propostas de reformas na educação superior baseadas na flexibilização dos currículos, abrem espaço para a quebra da base constituinte desse nível de ensino: a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, indicam ações que incidem diretamente sobre a organização acadêmica e a formação docente ao priorizarem a função de ensino em detrimento das outras, além de influenciarem as políticas de gestão da educação.

Como decorrência desse processo, ocorreram processos e disputas de concepções na ação institucional relativa à formação de professores, destacando-se o *lôcus* onde deveria ocorrer suas prioridades, diretrizes, dinâmica curricular, relação entre formação e valorização profissional, entre outras. É importante situar que a priorização dos bacharelados, nas diversas áreas, contribuiu para a redução de espaço dos cursos de licenciatura e, em muitos casos, para o consequente empobrecimento da formação de professores, agravado, ainda, pelo fato de grande parte das IES formadoras – faculdades e centros universitários – pautar sua atuação no âmbito do ensino, secundarizando a pesquisa e a extensão. (idem, ibidem, p. 6).

Este movimento, por outro lado, deu origem a uma organização intensiva de atores sociais interessados na área educativa, que constituíram espaços de questionamento e formulação de propostas alternativas tanto para a estruturação de currículos para os cursos de formação inicial e continuada de professores quanto para a organização e a gestão da educação.

Destacaram-se, nesse processo, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC; a busca de maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da Capes ampliando o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB, dentre outros.

Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID4, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. Tais perspectivas articulam-se, ainda, com políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, Conae 2010 e Conae 2014. (idem, ibidem).

Essa disputa vai configurar o cenário atual das políticas de formação docentes, o que faz com que a legislação brasileira na área da educação apresente um discurso mais próximo daquele utilizado nos documentos da UNESCO: conciliador, generalista, que continua a apresentar a base ideológica defendida pelo BM, mas de uma forma mais palatável aos movimentos críticos ao neoliberalismo. Neste cenário, a vinculação de melhoria da qualidade dos professores à promoção da valorização da profissão docente ganha destaque. O discurso de valorização aparece, portanto, junto a estratégias de aumento de produtividade docente e redução de custos na área educativa (aumento da eficiência), e ampliação dos sistemas de avaliação da educação, ações apontadas como fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade.

O Plano Nacional de educação de 1998 já destacava alguns aspectos que continuam a compor a estratégia de valorização:

(...) jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada escolar dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula e um salário condigno, competitivo em termos de outras posições no mercado de trabalho, abertas a candidatos com nível equivalente de formação (BRASIL, MEC, PNE, 1998, p. 53).

Estes aspectos, já discutidos por Saviani (2008, 2011) e Gomide (2007), entre outros, são, sem dúvida, positivos e, de certo modo, admitidos consensualmente. No entanto, não se encontram contemplados em prioridades orçamentárias, o que dificulta sua efetivação.

Na mesma situação encontram-se questões relacionadas à reorganização curricular dos cursos de formação de professores. Nos DCNs vemos resgatada a importância de uma formação teórica sólida, da integração entre teoria e prática, dos

modelos democráticos de gestão e do trabalho interdisciplinar como fundamentais para a qualidade da educação e da formação docente. O documento, na verdade, seleciona um capítulo para tratar especificamente da valorização dos professores e outros profissionais da educação. O Capítulo VII: dos profissionais do magistério e sua valorização, aponta como uma responsabilidade dos sistemas de ensino, das redes e instituições educativas o desenvolvimento de políticas de valorização profissional docente, baseadas não apenas durante a formação, mas com planos de carreira e formação continuada para a atuação na gestão em educação e nas diversas modalidades de ensino:

3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III orientação e acompanhamento de estudantes; IV avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII atividades de desenvolvimento profissional; VIII outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

No artigo 19 podemos observar algumas diferenças em relação ao defendido pelo PNE de 1998: a ideia de concentrar a jornada de trabalho em um único estabelecimento, por exemplo, não aparece:

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares (...); II fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação; III diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica (...); IV revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade; VI elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação; VII oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, MEC/CNE, 2015, p. 54 e 55).

Os DCNs apresentam ainda a dotação orçamentária para essas ações:

Art.20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (BRASIL, MEC/ CNE, 2015, p. 55).

Reconhecemos o aspecto positivo das diretrizes. Se comparadas aos documentos anteriores, entendemos que elas apresentam uma materialização das propostas críticas à organização atual do sistema educacional brasileiro. Entretanto, vemos também, a partir das diversas propostas de reformulação desse sistema apresentadas recentemente, que as diretrizes carecem de força política para sua efetivação. As perdas políticas transformam-se em danos reais ao trabalhador na medida em que as propostas de reforma de ensino não contemplam reajuste salarial para a profissão, ou definem esse reajuste a partir de bonificações por desempenho, vinculadas à disposição orçamentária.

O Plano Nacional de Educação (PNE), como vimos, define que a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política nacional que articule a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada, todos elementos que compõe a profissionalização docente. No entanto, devido à dificuldade na execução das propostas que aliam esses vários aspectos, as políticas públicas nacionais ficam, muitas vezes, focadas apenas na relação entre profissionalização e formação. Ao se limitar à esfera avaliável do conjunto da profissionalização, essas políticas acabam por superestimar os resultados das avaliações e o desenvolvimento de competências avaliadas por elas.

Dados do Censo Escolar, por exemplo, demonstram que após a promulgação da LBD, em 1996, o número de professores que não possuem a formação adequada aumentou de 6,3% em 2007 para 7,8% do total de docentes da rede escolar do país em 2009 (MEC, INEP, 2009). Em 2013, mais de 25% dos professores ainda não possuíam ensino superior completo.

Tabela 26 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação						
		Ensino Fundamental		Ensino Médio				Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/ Magistério	Superior em Andamento	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	...	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	...	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	...	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	...	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

2) Não inclui auxiliares da educação infantil.

3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este cenário incentiva a instauração de programas de formação em serviço que destinam recursos para a matrícula de professores em exercício no ensino superior. Um exemplo nacional é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que prevê entre as possibilidades de aplicação do valor repassado às escolas, a capacitação e habilitação dos docentes, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as instituições de ensino superior (IES), que tem como objetivo principal garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

Dados de matrícula e perfil dos professores estudantes destes programas são utilizados na elaboração do censo do INEP e integram os critérios para recebimento de possíveis incentivos fiscais nacionais e internacionais, como vimos anteriormente, além de servirem para remuneração por resultado dos próprios docentes.

Essa relação entre os programas de formação desenvolvidos pelos governos e os documentos e censos educacionais, contribui para a impressão de hegemonia das ideias referentes à formação docente no Brasil: uma impressão de continuidade nas políticas de formação de professores que é expressa nas DCNs e no projeto CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, por exemplo, que atenta para a necessidade de consolidação das normas e diretrizes, mas também nas análises dos cursos de licenciatura – inclusive a pedagogia – e avaliações, propostas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação (BRASIL, CNE/CP, 2015, p.3).

Essa impressão de continuidade, entretanto, antes de contribuir para a profissionalização docente, a ameaça, como podemos observar pela aprovação da proposta de reforma do ensino médio em 08/02/2017 (BRASIL, MP 746/2016; Lei nº 13.415/17). O documento altera o artigo 61 da LDB, que define os profissionais da educação, e contribui para o retrocesso no cenário da profissionalização docente ao prever a possibilidade de contratação baseada em notório saber para a docência neste nível de ensino. Essa possibilidade fortalece a vinculação entre profissionalização e formação por competências e incentiva caminhos alternativos para a formação de professores, como cursos que tem como objetivo o desenvolvimento de competências específicas, ampliando ainda mais o mercado de certificação e qualificações docentes, como veremos no próximo capítulo.

Esse processo enfatiza a responsabilidade individual de cada docente pela sua profissionalidade, em um processo de ressignificação do termo que, como abordamos no início do capítulo, é utilizado para se referir a um processo coletivo de melhoria da profissão docente. Esta pessoalidade/individualização atribuída à profissionalidade contribui para que ela também seja abrangida pelo processo de aglutinação e entendida

como uma competência do professor, e não como uma disputa política dos movimentos ligados à educação.

Algumas organizações, como o Conselho Nacional de Educação, enfatizam a necessidade de abordar a profissionalização e a valorização de professores como políticas de Estado, que necessitam de um processo democrático e coletivo de formulação e regulamentação, e destacam os efeitos negativos de propostas de remuneração e desenvolvimento de carreira com base em desempenho individual:

É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de modificar os planos de carreira em função do piso salarial para introduzir remuneração por mérito e desempenho, em detrimento da valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta remuneração a resultados de desempenho dos educandos e professores nas avaliações internas e externas em âmbito municipal, estadual, distrital, federal e internacional nos testes próprios ou nacionais. Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente. (CONAE, 2014, p. 90-91)

Buscaremos abordar novamente esta questão no capítulo 4.

Neste capítulo buscamos apresentar algumas questões relativas ao processo de profissionalização da docência no Brasil.

Apresentamos documentos nacionais e internacionais que discutem e interferem neste processo e analisamos de que modo o modelo de formação por competências participa do mesmo.

Conforme exposto, a questão da profissionalização da docência está historicamente vinculada à formação de professores, ora com ênfase nos cursos de formação inicial, ora na formação continuada. Assim, a profissionalização, entendida como processo de valorização social da profissão, que abrange melhores rendimentos e condições de trabalho e maior autonomia, está historicamente ligada ao profissionalismo, que atenta para o comprometimento pessoal dos professores com o compromisso social da educação, e com a profissionalidade, o aperfeiçoamento profissional, baseado em certificações e qualificações.

A questão da valorização dos profissionais docentes como instrumento para essa profissionalização, entretanto, é uma questão recente, que surge com o estabelecimento de padrões de qualidade, avaliações e premiações individuais aos professores.

Esses aspectos, aliados aos modelos ideais de professor gestor e professor reflexivo, contribuem para a construção de uma profissionalidade individualizada, responsabilidade de cada trabalhador da educação, baseada no desenvolvimento de competências específicas, de responsabilidade pessoal dos mesmos.

Assim, apesar das disputas legais e das tentativas – explicitadas nos discursos documentais – de ampliar o cenário da profissionalização docente ao estabelecer planos de carreira, melhores remunerações e maior valorização da profissão, este ainda encontra-se reduzido ao profissionalismo e à profissionalidade, agora mensurada a partir do desenvolvimento de competências.

Neste cenário amplia-se a oferta de cursos, programas e metodologias para a formação de professores que compartilham da diversidade, flexibilidade e pessoalidade típicas da concepção que as fundamentam: a pedagogia das competências. Conheceremos algumas dessas propostas a seguir.

5 Estratégias implementadas e Perspectivas para a profissionalização docente

O espaço de formação docente atual pode ser entendido a partir de um processo histórico de profissionalização da docência, que envolve, além do profissionalismo – a motivação, compromisso ou busca pessoal do professor – a profissionalidade, marcada por especificidades técnicas, pelo saber-fazer da profissão e pelas imagens associadas a ela. Essa profissionalidade foi alcançada ao longo dos anos por meio de habilitações específicas, capacitações, aprendizagem contínua e, mais recentemente, com o desenvolvimento de competências reflexivas e gestoras. Assim, podemos dizer que atualmente a qualificação docente está vinculada ao desenvolvimento de competências.

Para Zorzal (2006, p. 203) o conceito de qualificação, assim como o de capital humano, tem o foco em aspectos externos ao indivíduo, como aqueles que compõem as pedagogias visíveis de Bernstein. Já o conceito de competência engloba aspectos individuais e singulares, mas que dependem de fenômenos externos para serem desenvolvidos.

Essa diferenciação dá origem a ao menos dois posicionamentos frente à relação entre o modelo de competências e as qualificações profissionais.

O primeiro entende o modelo de competências como instrumento de contestação da lógica das qualificações, visto que abre 1) espaço para uma formação individual, mais independente dos programas governamentais e 2) possibilita que essa formação seja menos voltada aos interesses diretos do empregador, mais geral, possível de ser utilizada em diversas atividades, e não apenas na atividade profissional. (DOLZ e BRONCKART, 2004).

O segundo, com o qual concordamos, considera o modelo de competências como uma complexificação ou atualização do modelo de qualificações, atualização esta que, ao propagar a ideia de formação individual e ampla, personalizada, aproxima-se – e não se afasta – dos interesses dos empregadores e do mercado de trabalho, ou seja: materializa as novas exigências do mercado de trabalho e de formação de professores (RAMOS, 2002). Assim, a profissionalização teria um processo de atualização – possibilitado pela aglutinação e indiferenciação – no qual as capacitações específicas foram substituídas por qualificações e agora, por competências, sempre em busca de uma melhor organização do trabalho.

Apesar de o debate acerca da qualificação persistir, (...) este é um conceito originário da sociologia, eminentemente relacionado à organização das relações formais de trabalho e às práticas educativas que subsidiavam e legitimavam o estatuto do trabalho qualificado. Por sua vez, a noção de competência, originária das ciências cognitivas, “surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar as práticas sociais. (RAMOS, 2001, p. 87).

De fato, as competências são desenvolvidas justamente a partir dessas características individuais, como explicamos no capítulo anterior. Essa característica individualizante torna difícil a identificação de competências gerais, e exige, além de formações diferenciadas de acordo com a competência a ser desenvolvida, instrumentos específicos de validação ou avaliação, materializados por certificações e qualificações profissionais.

Assim, temos um controle estatal da educação que é, aparentemente, administrativo, e busca na ideia de neutralidade, eficácia e eficiência do sistema educacional, minimizar ou mesmo negar um outro tipo de controle: o ideológico. Entretanto, ambos estão presentes tanto na formação quanto nos processos associados à profissionalização docente.

Esta presença pode ser percebida nas disputas e contradições dos documentos legais apresentados anteriormente, nos quais percebemos que, ao mesmo tempo em que, paulatinamente, os professores ganham espaço na formulação dos conteúdos e dos programas educacionais e as políticas públicas enfocam a necessidade de maior autonomia docente – que viriam ao encontro da profissionalização – temos também ações e diretrizes que buscam uma maior centralização e controle do processo educativo, especialmente por meio de avaliações externas de competências gerenciais e reflexivas.

No Tratado de Jomtien (1990) esses aspectos já eram salientados na meta 1.4: Aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas. O documento apresenta a importância da gestão escolar, e a necessidade de que essa competência seja desenvolvida por meio da capacitação de todos os envolvidos no processo de educação. No excerto abaixo, o que é denominado na legislação atual de competências, é descrito como capacidades, o que corrobora nossa análise de atualização dos conceitos:

24. Serão necessárias inúmeras habilidades e especialidades para pôr em prática essas iniciativas. Tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica.(...) E, em muitos países, o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades, serão necessários. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão. (UNESCO, 1990, online).

Na sequência, é apresentada a necessidade de desenvolvimento de instrumentos para a avaliação dessa capacidade:

25. Os serviços técnicos e os mecanismos para coletar, processar e analisar os dados referentes à educação básica podem ser melhorados em todos os países. Essa é uma tarefa urgente em muitas nações, onde faltam informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes. Uma base de informações e conhecimentos sobre um determinado país é vital para a preparação e execução de seu plano de ação. Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica. (UNESCO, 1990, online).

Essa necessidade de capacitar gerencialmente os trabalhadores da educação continua em voga atualmente, denominada de competência gestora, tema relevante nas diretrizes, como vimos no capítulo anterior, e que se relaciona diretamente ao processo de valorização docente, enfatizado pelas mesmas.

Neste capítulo apresentamos algumas das propostas implantadas e cursos ofertados na área de formação docente visando o desenvolvimento de competências e analisamos suas contribuições e limites a partir da teoria da atividade.

5.1 Alguns caminhos para formação de competências docentes no Brasil

A profissionalização e a valorização docentes estão cada vez mais relacionadas à capacidade do professor desenvolver e aplicar competências durante seu exercício profissional.

O 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado pela UNESCO em 2014, aponta a capacitação dos professores como uma das soluções aos problemas educacionais e ressalta que para que o objetivo de Educação Primária

Universal seja alcançado em todo o mundo até 2015, são necessários 18 milhões de novos professores primários. O mesmo documento considera a contratação de professores temporários como válida, desde que estes possuam capacitação e condições de trabalho adequadas.

Neste cenário são ofertados diversos cursos e programas de capacitação que visam o desenvolvimento de competências docentes.

Esses programas utilizam os índices nacionais e internacionais, estabelecidos a partir das avaliações externas, como norteadores para o desenvolvimento de competências e para o estabelecimento de metas e objetivos educacionais. Avaliações externas e internas, programas, cursos e certificações, são instrumentos de comprovação: buscam definir padrões de aferição para competências e desenvolvê-las a partir dos aspectos singulares de cada indivíduo. Como veremos, alguns desses programas são baseados em percursos, caminhos distintos a serem escolhidos por cada participante de acordo com suas aptidões, e que levam ao desenvolvimento de habilidades específicas.

Um exemplo é a metodologia DACUM (Developing A CurriculUM), utilizada no Brasil desde 2000 para estabelecer competências próprias de cada atividade profissional, listadas no Código Brasileiro de Ofícios (CBO), instituído pela portaria do Ministério do Trabalho e Emprego nº. 397, de 9 de outubro de 2002.

Desenvolvida no Canadá para a análise funcional do trabalho, a DACUM tem como objetivo obter informações sobre os aspectos necessários para o desempenho de trabalhos específicos, tais como competências, habilidades e requerimentos (CAPANO E STEFFEN, 2012, p. 49).

Para tanto, a metodologia é baseada em um processo de descrição do trabalho, que detalha funções e subfunções até chegar às atividades do trabalhador, ações desenvolvidas, instrumentos utilizados e competências necessárias. Este processo descritivo é fundamentado em três premissas: a) os trabalhadores especialistas podem descrever o seu trabalho mais apropriadamente do que outras pessoas; b) uma forma efetiva de definir uma ocupação é descrever as tarefas que os trabalhadores especialistas desenvolvem; c) todas as tarefas, para serem desenvolvidas corretamente, requerem a aplicação de conhecimentos, condutas, habilidades, assim como o uso de ferramentas e equipamentos.

A fim de exemplificar como a metodologia DACUM é aplicada, analisemos a descrição da profissão docente obtida no site do Ministério do Trabalho e Emprego.

A nomenclatura professor é utilizada para inúmeros códigos profissionais. Sendo assim, as profissões com atividades, descrição e competências semelhantes são agrupadas em famílias. Na família professor das séries iniciais constam as profissões: Professor da educação de jovens e adultos do ensino fundamental (primeira a quarta série) e Professor de nível superior do ensino fundamental (primeira a quarta série). Na descrição da atividade profissional encontramos uma descrição sumária e uma descrição detalhada em áreas de atividade, que correspondem às funções. Cada área se subdivide em atividades propriamente ditas, ou ações. Podemos acessar também as competências pessoais consideradas necessárias ao desempenho adequado dessas atividades: manter vínculos afetivos com os alunos, dominar a modalidade escrita da língua, proceder com clareza e criatividade, consultar legislação educacional, apresentar capacidade de trabalho em equipe, proceder com ética e moral, exercer autoridade com critério e atualizar-se. Adicionalmente, podemos consultar uma lista extensa de recursos de trabalho, que abrange desde mimeógrafos, a jogos e obras de arte, passando por equipamentos domésticos, como fogão (BRASIL, MTE/SPPE, 2002).

Neste exemplo, podemos entender a ampla definição de competências pessoais, e a aglutinação e indiferenciação do conceito, visto que o mesmo é utilizado para se referir ao desenvolvimento de vínculos afetivos, conteúdos técnicos, comportamento ético e por fim a utilização da criatividade no trabalho. Assim, aspectos técnicos ou relacionais, anteriormente associados a conhecimentos ou habilidades, agora são agrupados sob o conceito de competências. Mesmo aspectos considerados pela psicologia tradicional como traços de personalidade, como a criatividade, sofrem o mesmo processo de aglutinação.

Um dos resultados da aplicação deste modelo na área da educação pode ser visto nos instrumentos didáticos oferecidos aos professores (apostilas e cadernos de atividade), que muitas vezes utilizam uma metodologia de detalhamento de ações com o objetivo de simplificar a gestão dos processos e procedimentos educativos, facilitando o trabalho do professor gestor.

Outro resultado das metodologias de análise funcional, como a DACUM, é a criação de modelos de normatização, avaliação e certificação de competências, já em atuação no Brasil em diversas áreas.

A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), por exemplo, constitui uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que certifica competências de

trabalhadores alunos dos cursos de tecnologia em áreas específicas, tendo os Institutos de Educação e as Escolas Técnicas entre seus membros.

Já na área das competências docentes, a Fundação Luís Eduardo Magalhães é responsável pela certificação de profissionais de educação, com projetos como: Fortalecimento e Avaliação de Competências Ocupacionais para Profissionais da Educação do Município de Campo Grande; Avaliação de Competências Ocupacionais de Profissionais da Educação do Estado do Mato Grosso do Sul e Implantação de Sistema de Informação para Apoio ao Processo de Monitoramento e Avaliação da Gestão Escolar em Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Acre.

Outro exemplo é a Fundação de Desenvolvimento Gerencial: gestão para resultados sociais (FDG), fundada em 1997 com a finalidade de melhorar a gestão do país. A fundação utiliza a metodologia de Gestão Integrada de Educação – GIDE – para “produzir e manter resultados excepcionais, utilizando técnicas de gestão modernas adaptadas à realidade educacional”. Para tanto, investe em “construir um “Sistema de Gestão” para as instituições assistidas, no qual todos conheçam o seu papel para alcançar os resultados planejados”.

A FDG oferece cursos e programas de formação de professores com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas a partir do IDEB. Para a coordenadora técnica dos projetos educacionais da Fundação, Maria Helena Godoy, cabe ao professor

desenvolver o processo ensino aprendizagem, com a melhor qualidade possível (cuidando do material pedagógico, da abordagem selecionada e outros meios), para que os resultados de aprendizagem sejam atingidos. Por isso, o professor deve sempre buscar estipular objetivos para o trabalho em sala de aula e com os alunos. Quem não tem meta, não gerencia. As metas dão o norte, mostrando onde se deve chegar ou quais resultados desejam alcançar. Um exemplo é a meta do IDEB, estabelecida pelo MEC. (FDG, 2016)

Além do IDEB, a FDG também utiliza metas estipuladas por instituições internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Entre as instituições atendidas estão as secretarias de educação dos Estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais, além de diversos municípios e escolas estaduais e municipais.

No site da fundação encontramos as referências técnicas do projeto e os responsáveis pelo seu desenvolvimento: especialistas em gestão empresarial, metodologia 5S e gestão estratégica de negócios.

Entendemos que a FDG incorpora as principais características do novo modelo

de formação por competências em seu projeto de desenvolvimento educativo. O objetivo, seja no caso da formação docente ou das secretarias de educação é desenvolver a competência gestora, uma competência ampla, diretamente importada do mundo empresarial, e que pode ser aplicada a diferentes espaços da vida dos sujeitos.

Ao atentar para o desenvolvimento dessa competência ou capacidade específica, os projetos se afastam de questões pedagógicas e incutem a ideia de neutralidade: a dimensão da gestão educacional parece não se misturar à dimensão pedagógica. No entanto, ao estabelecer uma relação direta entre a gestão (que envolve primordialmente o controle dos trabalhadores e dos métodos de trabalho) e os resultados educativos, estes projetos acabam por subordinar o processo pedagógico à gestão, minimizando a importância da autonomia docente.

A difusão dos sistemas de avaliação e certificação de competências docentes corrobora a necessidade de profissionalização dos professores, discutida por diversos autores desde a década de 1990 (PISANESCHI, 2010; SACRISTÁN, 1995; NÓVOA, 1995a e 1995b).

Essa profissionalização, atualmente, encontra-se diretamente relacionada às competências docentes, desenvolvidas ao longo da formação, e à capacidade de mobilizá-las a fim de desenvolver competências nos estudantes, ou seja, diz respeito especificamente aos resultados obtidos pelos alunos em avaliações nacionais e internacionais.

Melchior (2003, p. 57) aponta este como o principal desafio da profissionalização do ofício de professor, pois envolve uma mudança de postura em relação às tarefas de sua ação docente, visto que é necessário domínio sobre o conteúdo e conhecimento sobre os métodos necessários para trabalhá-lo de acordo com as competências a serem desenvolvidas. Torna-se preciso repensar as práticas pedagógicas e utilizar novas estratégias, que estimulem a participação ativa dos alunos no desenvolvimento dessas competências, como desafios, situações-problema, pesquisas.

Ropé e Tanguy (1997, p. 21) ressaltam que as avaliações, especificamente as nacionais, evidenciam opções educativas que buscam interferir tanto no processo de construção do conhecimento pelo aluno como na operacionalização desse conhecimento realizada pelo professor e, assim, dificultam a modificação dos processos educacionais, mantendo a noção de competência como objetivo central desses. Essa interferência no trabalho docente direciona a ação dos professores: “(...) em um momento em que as mudanças morfológicas do sistema são tão importantes e tão rápidas que desorganizam

os quadros de pensamento e de ação dos professores, as práticas de avaliação instauradas podem constituir referentes cômodos e realistas (...)” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 41).

Nesse cenário o termo mobilização ganha importância e a capacidade de mobilizar competências passa a ser requisito básico das atividades docentes.

No entanto, Campos (2004) chama a atenção para a dificuldade dessa tarefa ao explicar a gênese da ideia de capacidade de mobilização: a psicologia cognitiva, desenvolvida na área da sociologia do trabalho e da ergonomia. Segundo a autora, a ênfase da abordagem cognitiva está no método de resolução de problemas, que recorre às possibilidades de enfrentamento dos indivíduos, e na reflexão sobre as ações do próprio indivíduo, ou seja, na sua capacidade de refletir conscientemente sobre as estratégias utilizadas para esse enfrentamento. A pedagogia das competências, ao resgatar esses pressupostos cognitivistas, atribui ao docente responsabilidade por desenvolver nos alunos ações estritamente subjetivas. Além disso, as competências seriam pragmáticas, e, portanto, impossíveis de serem transformadas em conteúdo nos cursos de formação docente, exigindo uma formação profissional bastante vinculada à prática e cada vez mais distante da pedagogia por objetivos ou tecnicista, criando uma situação de contradição intrínseca. Ou seja, a pedagogia das competências exige do professor que mobilize os alunos de modo a desenvolver competências específicas que, a partir da mesma teoria, são tidas como subjetivas, singulares e impossíveis de serem aprendidas senão na situação em que seriam utilizadas. Vemos, portanto que, mesmo que seja possível reconstruir as mais diversas situações durante a escolarização, a formação de professores a partir da teoria das competências não pode se realizar com vistas a formar competências em terceiros, mas apenas nos próprios docentes.

Capano e Steffen (2012, p. 45) corroboram essa visão ao atentar para o fato de que “a capacidade de incorporar recursos e a capacidade de aplicá-los não é de natureza equivalente. Então, pensar que as competências são transmitidas é um erro, cada indivíduo deve produzi-las e co-produzi-las (contando com a intervenção de outras pessoas)”.

No entanto, parece-nos que a definição da pedagogia baseada em competências apresentada nos documentos oficiais da área da educação busca unir esses dois conceitos dicotômicos e contraditórios – objetivos e competências –, o que nos remete à problemática inicial deste trabalho: o fato de a abordagem das competências aparecer como embasamento para os diversos problemas enfrentados pela área da educação

atualmente.

Ao mesmo tempo, a utilização de diferentes termos para abordar o processo educacional parece ser uma estratégia aglutinadora. Ao tratar de competências, habilidades, capacidades, atitudes e mesmo consciência, os formuladores da legislação educacional evitam críticas baseadas nas diversas abordagens e teorias educativas.

A aglutinação e a indiferenciação são utilizadas também ao valorar os diferentes conteúdos tidos como fundamentais na escolarização: para o PCN, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais têm a mesma importância curricular (idem, p. 53), o que nos leva novamente aos conceitos de conhecimento, habilidades e atitudes.

Kuenzer (2003) problematiza essa questão e esclarece os dois principais equívocos cometidos em relação à pedagogia das competências e sua abordagem conceitual: um primeiro, relativo a uma tendência polissêmica do conceito de competência, quando na realidade, segundo a autora, não há motivos para se crer que ele seja definido como algo mais que saber-fazer de modo adequado. A análise do problema, portanto, não deveria ser quanto à natureza polissêmica, mas sim, quanto ao polimorfismo alcançado pelo conceito, visto que não é o sentido do termo que varia, mas as apropriações do conceito realizadas pelo mundo do trabalho, que o utilizam para explicar as novas exigências dos processos de produção.

Ou seja, o mercado de trabalho formata e se apropria do termo segundo seus propósitos, sem que isso implique uma ressignificação do conceito de competências. Essa ausência de ressignificação leva à popularização do termo competências e guia as produções teóricas, que buscam cada vez mais especificar e diferenciar os diversos tipos de competência existentes, relacionando-as a características ou perfis profissionais. Esse tipo de produção reforça a ideia de que as competências são produtos subjetivos, impossíveis de serem ensinados, ou naturais, próprios de cada indivíduo e, mais do que isso: que são essenciais para a avaliação qualitativa dos trabalhadores.

Zorzal, no entanto, atenta para outra contradição decorrente dessa ideia:

Entretanto, mesmo que a aquisição da competência na verdade diga respeito a experiências adquiridas sob circunstâncias imponderáveis, envolvendo aspectos subjetivos e singulares, é imperioso fazer com que a sociedade creia que a competência possa ser adquirida e desenvolvida, o que dependerá do empenho individual dos candidatos ao trabalho para a aquisição das habilidades e competências que o mercado passou a exigir. Nesse sentido, caberá justamente à instituição de ensino, em todos os seus níveis, a incumbência pela oportunidade de formar o novo indivíduo social de acordo com as necessidades que o “novo mundo” passou a exigir (ZORZAL, 2006, p. 215).

Neste cenário de ecletismo ideológico um aspecto parece constante: a busca por instrumentos que permitam uma avaliação mais acurada de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, o que impõe mudanças também para a formação e a atividade docentes, que são cada vez mais detalhadamente mensuradas.

Ao complementar o conceito de qualificação, como abordamos no capítulo anterior, a noção de competências reorienta as políticas de salário e carreira docentes e surge como um instrumento privilegiado para a administração pública uma vez que alia o reconhecimento de saberes tácitos (reivindicado pelos movimentos sindicais) e os dispositivos de avaliação exaltados pelos organismos internacionais.

Essa gama ampla de mecanismos que a lógica das competências parece abarcar, no entanto, ao invés de proporcionar mais e melhores oportunidades para o desenvolvimento da carreira docente, é reduzida e limitada pela ênfase nos processos de avaliação, especialmente nas novas certificações de competências docentes. Esses processos resgatam a lógica de responsabilização ou culpabilização dos professores pelos resultados da escolarização e acabam por reduzir o processo de ensino aos resultados técnicos dele decorrentes: indicadores, taxas de aprovação e certificações expeditas.

Assim os mecanismos de avaliação, de acordo com Altmann (2002, p.77) atuam como instrumento em um novo processo de exclusão, baseado na hierarquia e na meritocracia, que reproduzem, na esfera da educação, aspectos da teoria das competências utilizados na esfera do trabalho.

Entendemos que essa reprodução contribui para a caracterização das pedagogias das competências como pedagogias orientadas para o mercado, diferenciadas das pedagogias autônomas:

Do ponto de vista do adquirente, uma pedagogia visível autônoma é instrumental à obtenção de posições de classe através de meios simbólicos. E, contudo, ela tem as aparências do sagrado. Por outro lado, uma pedagogia visível orientada pelo mercado é, verdadeiramente, uma forma secular nascida do “contexto de uma educação eficaz em termos de custos”, uma educação que, supostamente, promove habilidades e atitudes relevantes, além de tecnologia, numa era de um enorme e crônico desemprego juvenil. As regras explícitas de seleção, sequência, compassamento e de critérios de uma pedagogia visível se traduzem prontamente em indicadores de desempenho dos professores, funcionários e alunos da escola; da mesma forma, uma teoria behaviorista da instrução prontamente se traduz em programas, manuais e pacotes de ensino. A especialização dos currículos no interior de uma pedagogia visível orientada pelo mercado possibilita uma reprodução quase perfeita da hierarquia da economia no interior da escola ou entre escolas (...), seja através de uma hierarquização dos currículos (por exemplo, currículos gerencial, administrativo, empresarial), seja através do treinamento para as diversas especializações tecnológicas, para o trabalho burocrático de escritório ou ainda da aprendizagem imaginária de ofícios profissionalizantes para a classe operárias e para os grupos marginais. (BERNSTEIN, 1996, p.126-127).

Se revisitarmos a discussão de Bernstein, o processo pelo qual passou a teoria das competências pode ser explicado como uma transformação: de pedagogia invisível em pedagogia visível autônoma e posteriormente pedagogia visível de mercado, situação na qual se encontra atualmente, uma vez que orienta a o desenvolvimento da carreira docente. Em busca desse desenvolvimento os docentes se apegam cada vez mais à formação por competências, mas como veremos a seguir, essa adesão pode apresentar resultados contrários aos objetivos de profissionalização.

5.2 Desprofissionalização, profissionalização e um projeto para a profissão docente a partir da teoria da atividade

Como abordamos até o presente momento, a valorização docente na atualidade está vinculada ao processo de profissionalização dos professores, que se configura pela luta deste grupo profissional por reconhecimento. Neste processo estão relacionadas imagens sociais associadas à profissão, sua regulamentação e a constituição da identidade dos professores, além das atividades específicas da docência. No entanto, essas últimas parecem ser atualmente as características mais importantes quando abordamos a profissionalização da docência a partir da formação por competências.

Esta simplificação da profissionalização, portanto, está relacionada a uma concepção de educação específica: o ensino por competências, que atinge não apenas a educação básica, mas a formação docente e a atividade desses profissionais.

Entendemos que os efeitos negativos do modelo de formação por competências

decorrem da sua dificuldade em apresentar uma proposta de formação profissional humanizadora, especialmente devido às suas características essenciais, abordadas no capítulo 3.

No entanto, nesta etapa final do presente trabalho, gostaríamos de abordar a associação entre a defesa de um projeto de profissão docente e o paradigma das competências. Veremos como essas relações são estabelecidas e desenvolvidas no que se refere à profissionalização da docência.

O parecer relativo às DCNs, por exemplo, destaca a necessidade de articulação entre o Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação ao afirmar que, “no contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos(das) trabalhadores(as) da educação são partes constitutivas da agenda de discussão”(MEC, CNE/CP, 2015, p. 7). Assim, explicita que formação e valorização profissional são indissociáveis, entendimento ratificado no documento final da CONAE (2014).

A questão da profissionalização, portanto, de acordo com o documento, integra tanto a valorização quanto a formação docentes, e desencadeia uma série de debates e questionamentos acerca do desafio de aliar uma educação democrática a padrões nacionais de qualidade.

Embasado nas deliberações da CONAE 2010 e 2014, o parecer das DCNs entende a formação dos profissionais da educação deve ocorrer a partir de uma articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho e contar com a participação de movimentos sociais, entidades científicas, acadêmicas, sindicais, instituições formadoras, dentre outros. Assim, ao aliar todos os espaços de formação e atuação profissionais docentes a outras instituições sociais, o parecer aponta a necessidade de que a profissionalização, a formação e a valorização dos professores sejam realizadas a partir de políticas públicas, abordadas como um direito dos docentes, “superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação.” (MEC, CNE/CP, 2015, p. 8).

Entendemos que um projeto desta natureza desafia não apenas as políticas atuais de formação docente por competências – e o mercado constituído a partir delas -, mas as exigências e orientações dos organismos internacionais, baseadas nessa concepção. No

entanto, a aglutinação das políticas em torno do paradigma das competências têm sido tão eficiente que mesmo esse projeto parece ter como instrumentos propostas inicialmente contrárias a ele, inspiradas em recomendações internacionais.

O Documento do BM de 2010, por exemplo, divulga a necessidade de substituição de cursos teóricos por materiais de rápida apreensão pelo professor– vídeos e exercícios práticos – que objetivam o ensino de técnicas de manejo de tempo em sala de aula e a utilização de diferentes materiais de aprendizagem. No texto encontramos ainda destaque para métodos de observação de salas de aula desenvolvidos pela equipe do BM que visam padronizar as investigações sobre práticas docentes a fim de identificar boas práticas e difundi-las para um melhor desenvolvimento profissional. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6)

Estes estudos, entretanto, além de minar a reduzida autonomia docente nas escolas, parecem buscar dados que comprovem a incompetência docente a fim de justificar intervenções mais abrangentes no processo educativo, como a instituição de materiais padronizados de ensino, ações administrativas para a diminuição de custos e redefinição de orçamentos, por exemplo. Essas intervenções seriam instrumentos de controle das políticas implementadas que garantiriam a produtividade, a eficácia e a eficiência.

Entendemos que essas intervenções necessitam da desvalorização da imagem do professor para se justificarem, visto serem apresentadas como uma solução a ela. Ao mesmo tempo, ao priorizarem as técnicas educativas, elas contribuem para essa desvalorização.

Moraes e Torriglia (2003) analisam que esta desvalorização das teorias nos modelos de formação e na própria prática docente contribui para um cenário de críticas exacerbadas e desconfiança em relação à atividade docente, à formação acadêmica dos professores e até mesmo às pesquisas em educação.

Rosa e Santos (2015, p. 680) sintetizam:

Esse processo de descaracterização, desqualificação e vulgarização da teoria e da pesquisa científica no campo educacional aposta na falência da razão, na supervalorização da experiência imediata e na legitimação do desempenho via instrumentalização técnica de baixa qualidade, ideologicamente travestida como se fosse um conjunto de altas competências e habilidades cognitivas.

Os autores esclarecem que essa concepção neotecnicista de formação docente, na qual competências, habilidades práticas, métodos, técnicas e orientações pedagógicas

são priorizadas em detrimento de conhecimentos teóricos aprofundados contribuem não para a valorização, mas para a precarização da atividade docente pois buscam “responder à crise estrutural do capital via formação para a empregabilidade, acabando por resultar num processo contínuo de proletarização, desintelectualização e controle do trabalho do professor, em que o projeto de profissionalização docente é marcado pela elevada competência técnica e mínima consciência política (ROSA e SANTOS, 2015).

A desprofissionalização seria, então, a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a transformação de seu conhecimento em mercadoria. Apesar do foco individualizante da formação atual, essa proletarização não pode ser tratada como consequência apenas das atividades desenvolvidas pelo professor - e sua resolução também não -: é um processo externo, político e ideológico que reflete uma determinada concepção educativa.

Ao analisar o papel que a formação por competências desempenha nas políticas de formação docente e as consequências para a profissionalização dos professores entendemos que as políticas públicas de incentivo à certificação e qualificação docentes são instrumentos que atuam de forma a fortalecer o modelo de ensino por competências e, apesar de aparecerem em textos institucionais relacionadas à profissionalização dessa categoria, na prática enfraquecem a atuação dos professores.

Além dos processos de aglutinação e indiferenciação, que acabam por confundir e ampliar em demasia o conceito de competências, outro fator parece contribuir para esse enfraquecimento: a centralidade das avaliações e conteúdos nas discussões sobre formação docente. Dessa forma, apesar de as abordagens baseadas no desenvolvimento de competências e os discursos divulgados pelas políticas oficiais destacarem a importância da atuação e da formação docentes para a melhoria da educação, os debates sobre formação docente permanecem com foco ou no conteúdo a ser ministrado pelos professores ou nas avaliações que eles e/ou os alunos devem realizar. Ou seja, as questões relacionadas diretamente à formação e carreira docentes são relegadas a segundo plano, assim como o efetivo desenvolvimento profissional docente.

Podemos observar nas deliberações do CONAE (2014) esse processo. O documento apresenta a necessidade de valorização e profissionalização docentes de forma bastante interessante, e ressalta a importância de deliberações democráticas sobre os temas. Além disso, vincula essas questões à construção de Sistema Nacional de Educação e dos Planos Nacionais de Educação, o que nos parece importante, pois indica um esforço em construir efetivamente uma proposta integrada para a educação nacional

e resgatar o caráter político das decisões referentes a essa esfera.

No entanto, ao apresentar efetivamente as propostas e discutir a educação superior e a formação inicial e continuada dos professores, o documento acaba por focar a política de formação dos profissionais da educação básica e mecanismos de articulação que auxiliem essa formação, como fóruns permanentes, para “responder aos desafios e necessidades de formação da infância e da juventude, adultos e idosos na educação básica” (CONAE, 2014, p. 89) e deixam de lado as questões de interesse dos futuros docentes, como a valorização e o plano de carreira.

Gomide (2007) esclarece que, apesar de marcos documentais internacionais, como as Declarações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), destacarem o papel essencial dos docentes para a qualidade da educação e as reformas educativas e, dessa forma, evidenciarem a necessidade de valorização desses profissionais, uma vez inseridas na lógica neoliberal as políticas de formação de professores obedecem a essa lógica, que tem como princípio o enfraquecimento da ação proativa dos sujeitos. Além disso, a ideia de profissionalização ligada ao desenvolvimento de competências reforça o estigma de uma formação inicial precária, e torna o profissional docente refém de um ciclo interminável de certificações e atualizações profissionais em busca de compensar essa deficiência inicial.

O profissionalismo, essa responsabilização do próprio profissional pela sua formação, atua de forma danosa neste cenário, visto que relega aos docentes todos os custos para esse processo.

Lins (2013), no entanto, analisa a complexidade do processo de desprofissionalização e relaciona a autonomia dos professores ao domínio de conhecimentos, competências e experiência – a expertise profissional. Freidson (2009) também assinala que o domínio técnico é uma forma de proteção da autonomia docente e de legitimação da profissão do professor.

O processo de desprofissionalização ou desvalorização docente que utiliza como instrumentos justamente as competências exige, portanto, um mecanismo complexo de funcionamento, uma vez que as competências são difundidas justamente como aspectos dessa expertise, e fazem referências, inclusive, ao domínio técnico. Entendemos que esse mecanismo é próprio do modelo de formação por competências, resultado de suas características básicas.

Buscamos abordar algumas características desse modelo ao longo deste trabalho: sua flexibilidade, que permite a aglutinação de várias demandas em seu entorno, seu

caráter individualizante e, contraditoriamente, sua capacidade genérica, que possibilita a identificação e padronização de determinadas competências essenciais, seu vínculo com políticas neoliberais de avaliação do ensino e, por fim, seus efeitos no processo de desvalorização e desprofissionalização docentes, resultados opostos ao apregoado pelos documentos que o apresentam como modelo viável e necessário à formação docente na atualidade.

Assim, ao mesmo tempo em que o modelo de competências é popularizado como instrumento de construção e fortalecimento da profissionalidade docente pelo desenvolvimento dessa expertise, seu resultado é justamente o oposto.

Rosa e Santos (2015) identificam uma característica importante do trabalho docente que pode nos auxiliar a entender essa contradição: o caráter não material da docência. Na atividade docente produto e produtor são inseparáveis e é essa fusão que explicita uma contradição interna das políticas de formação de professores neoliberais: ao não ser possível subtrair do trabalhador docente o produto de seu trabalho, é necessário criar mecanismos que desenvolvam a exploração da atividade profissional pelo próprio trabalhador, e não pelo empregador.

Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador. (KUENZER e CALDAS, 2009, p. 24).

O modelo de formação por competências se configura, portanto, como um instrumento das políticas públicas em educação que, ao ser adotado pelos docentes como solução para as dificuldades encontradas na sua atividade profissional, transforma-se em um mecanismo de autocontrole dessa atividade.

Esse autocontrole é reforçado pela abrangência do discurso propagado pelo modelo que, como já abordamos, consegue aproximar concepções educativas que historicamente configuravam uma disputa ideológica no campo da educação e constituir o paradigma político educacional atual. Paradigma este constituído a partir da assimilação e apropriação de ideias e conceitos próprios dos grupos críticos às políticas neoliberais – como gestão democrática, educação cidadã, descentralização, autonomia, valorização docente e profissionalização – pelas próprias políticas neoliberais,

dificultando a identificação e mesmo a crítica ao modelo proposto.

Assim, mesmo entre os teoricamente críticos à proposta de formação por competências, encontramos adesão a um processo profissionalização docente que exige a valorização dos professores pela avaliação da eficiência da atuação do professor, garantida por meio de capacitações e certificações de desenvolvimento de competências, com ênfase, atualmente, em competências gestoras e reflexivas.

Dessa forma, apesar das dificuldades em transformar efetivamente a prática docente e a realidade em que ela ocorre, o modelo de competências mantém em pauta as discussões sobre transformação e criatividade e apresenta a instituição escolar, seu formato e seus atores como os responsáveis por essas mudanças.

Apesar de não se referir especificamente ao paradigma das competências, Freitas (1995) analisa a adesão às propostas neoliberais por diferentes atores políticos como resultado de uma construção ideológica que os autores associam à morte da razão. Assim, as ideias difundidas por Hayek – apresentadas no capítulo 2 – de impossibilidade do conhecimento pelo ser humano são tomadas como verdade, instaurando a Era das incertezas: "Procura-se colocar como referência a própria "ausência de referência", caracterizando-se a incerteza como a única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social" (FREITAS, 1995, p. 120).

Assim, a realidade passa a ser vista como impossível se compreensão, tendo que ser dividida em situações simples para ser analisada. Essas situações simplificadas e cotidianas passam a ser o foco das preocupações científicas, sociais, políticas e pessoais.

Chauí (1993) elenca algumas proposições que contribuem para este cenário no desenvolvimento do conhecimento científico: 1) a negação da esfera objetiva e a consequente relativização dos fenômenos humanos; 2) negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade, uma vez que a realidade é constituída por diferenças localizadas em tempos e espaços; e 3) a supervalorização de micropoderes políticos e ideológicos que organizam as instituições sociais.

E, por fim, com a "politização do social", temos o "descentramento político" e a redefinição da política e seus objetivos. Como a história não tem sentido, o cotidiano substitui o futuro como preocupação. O imediato toma o lugar do mediato. A revolução, a luta pelo poder do Estado e seus instrumentos institucionais – como partidos políticos –, a transformação macroscópica e de milhões, é substituída pelas "pequenas lutas", pelas infundáveis transformações "moleculares", sem coordenação. (Idem, p. 26).

No entanto, apesar de concordamos com essa análise e também com Rosa e Santos (2015) e Kuenzer e Caldas (2009) no que diz respeito à adesão dos docentes a

essa forma de controle neoliberal e exploração que se concretiza no modelo de formação por competências, analisamos que, justamente por esse movimento contraditório que este modelo apresenta, há a explicitação dessas contradições, que permite a problematização dos docentes sobre seus resultados. Ou seja, a ampliação de resistência citada por Kuenzer e Caldas possibilita a conscientização dos docentes a respeito da sua realidade de trabalho e a reflexão sobre novas concepções de educação e, consequentemente, sobre sua profissionalização.

Seria possível, portanto, realizar uma apropriação diversa do conceito de competências e utilizá-lo na educação formal? Isso só é possível por meio de estratégias docentes individuais, que dependem da vontade de cada docente, ou é possível realizar uma ressignificação formal do termo competências a fim de que ele se afaste da normatividade técnica que adquiriu ao longo desse começo de século? É possível aliar a gestão propagada como principal responsabilidade docente nos documentos legais e a prática reflexiva ainda difundida como ideal pelos pesquisadores em educação?

Nóvoa (1992, p. 10-11) nos traz elementos para pensar essas questões ao relacionar a formação de professores à necessidade de um projeto para a profissão docente:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Entendemos que este projeto deve preceder os modelos de formação e possibilitar novas formas de reflexão sobre a atividade docente que ultrapassem as dicotomias tradicionais e entendam a formação de professores para além da resolução de problemas urgentes da área educacional, para a reflexão sobre os fundamentos e propósitos da educação:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (TARDIF, 2000, p. 10).

A partir desse entendimento, refletiremos sobre educação e particularmente sobre

formação de professores exige a reflexão sobre que tipo de seres humanos busca-se formar e como essa atividade profissional de desenvolvimento pessoal do outro pode contribuir para o desenvolvimento do próprio docente, ou seja, exige um olhar psicológico para o desenvolvimento humano a partir da atividade de trabalho.

Justamente por resgatar os fundamentos da educação e atentar para a importância da atividade profissional no desenvolvimento do ser humano de forma integral, entendemos que a teoria da atividade e a abordagem histórico-cultural podem nos auxiliar a responder essas questões por meio da construção de um projeto para a profissão docente.

Assim, define-se educação como a transmissão das aquisições culturais humanas às novas gerações, em um processo histórico de constituição do homem (Leontiev, 2004), ou, como “atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social” (PARO, 2001, p. 34), como um “processo individual de humanização, de aproximação com o gênero humano, de apropriação das características humanas historicamente produzidas e objetivadas em um determinado momento” (DUARTE, 1999, p. 18).

Possibilitar a constituição do ser humano histórico ou do homem humanizado é, portanto, o objetivo da educação nesta abordagem e a apropriação de conhecimentos faz sentido se possibilitar essa humanização.

Essa cultura, construída socialmente, implica conhecimentos e técnicas, mas também artes, valores, posturas... Nesse sentido, a educação é um processo social e não individual. Dá-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos que deverão ser coletivos. (...) Sendo assim, o saber tem valor enquanto formador do homem, perdendo seu aspecto utilitarista de “servir para”, deixando assim de ser entendido como valor-de-troca. O saber não é importante apenas para a inserção no mercado de trabalho, o saber é importante porque saber é ser humano. (MORETTI e MOURA, 2010, p.353).

A partir desta compreensão de educação, pensa-se que a docência, como uma atividade de trabalho humano, tem como resultado a transformação da sociedade e, consequentemente, a transformação da consciência humana, visto ser esta última constituída a partir das experiências materiais dos indivíduos.

Ramos (2003, p. 111) relaciona essas duas concepções, de educação e de docência a partir da possibilidade do ser humano em se construir ao modificar sua realidade material, o que exige “conceber o conhecimento como possibilidade ontológica e como produção social e histórica” e “proporcionar a compreensão da

realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la”, e não desenvolver métodos para se adaptar de forma mais rápida a ela.

Saviani (1980), no entanto, atenta para a distância existente na educação entre os objetivos reais – aqueles que orientam a ação docente, vinculados às teorias neoliberais – e os objetivos proclamados da educação, ambos aglutinados, à época, no lema ‘aprender a aprender’, aglutinação esta que, atualmente, se dá a partir do termo competências e das abordagens baseadas no desenvolvimento das mesmas.

Entender o significado da atividade pedagógica, neste cenário, impõe-se como um elemento importante na pesquisa sobre a realidade do ensino escolar, fundamental para a compreensão do que motiva a atividade docente. No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno. (BASSO, 1994, p. 27).

Compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente ao professor. Como vimos, Leontiev (1978, 1983) apontamos que na sociedade de classes há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nessa particularidade, como alienada. Estendendo essa análise ao trabalho do professor, Basso postula que a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática docente: se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas.

Pelas exposições prévias, analisamos que a formação atual dificulta ou mesmo não prevê o desenvolvimento integral do ser humano a partir da atividade profissional, e contribui, dessa forma, para a alienação da atividade docente.

A separação entre significado e sentido pessoal no trabalho docente compromete o produto do trabalho do educador e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado. Segundo Vasconcellos (1999, p. 25), a alienação docente engloba vários aspectos da atividade educativa:

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, históricoprocessual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica).

A docência alienada transforma-se em mera operação automática de repetição e reprodução de conteúdos, ou, atualmente, de normas e instruções para o desenvolvimento de competências específicas, padronizadas e avaliadas nacional e internacionalmente, sem problematizar as razões e consequências dessas normativas ou mesmo do elenco de competências difundido.

Assim, respondemos negativamente a nossas questões iniciais – ‘É possível realizar uma apropriação diversa do conceito de competências e utilizá-lo na educação formal? Uma resignificação formal do termo competências a fim de que ele se afaste da normatividade técnica?’.

Apesar da tentativa de alguns autores em apontarem essa possibilidade de resignificação, concordamos com Ramos (2003) e Moretti e Moura (2010) que afirmam que o termo competência está carregado de conteúdos, sentidos e fundamentos éticos e políticos contrários à uma concepção crítica ou contrahegemônica de educação, ou ainda, como colocam Ropé e Tanguy, (1997, p.19), que essa impregnação ideológica “contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la”, e, portanto, não tem interesse em sua transformação.

Dessa forma, aspectos de discursos contrahegemônicos na educação são cooptados por instituições neoliberais, que os utilizam de modo a minar ou desprofissionalizar a atividade docente.

Zeichner (2013), ao discutir as rotas alternativas da sociedade norte americana para a formação docente, relaciona esse processo de cooptação com o estabelecimento de um mercado de formação de professores, no qual grandes instituições educacionais ofertam programas de formação não-universitária a docentes, programas esses cada vez mais demandados e aceitos pelos organismos oficiais de regulamentação devido à busca por atender os padrões de eficiência estabelecidos por organismos nacionais e internacionais.

No Brasil, além dos programas já citados, destacam-se aqueles ofertados pelas fundações Bradesco, Itaú e Lemann, parceira do Estado de São Paulo em programas de

Gestão democrática nas escolas e em diversos programas de desenvolvimento de competências. Nas informações sobre cursos e programas das fundações, pode-se observar o destaque para o desenvolvimento de competências gestoras, divididas em subgrupos específicos: gestão de sala de aula, gestão democrática da educação, gestão para a aprendizagem. Além disso, os programas são denominados de modo a abarcar diversas necessidades, e exemplificam o processo de cooptação: Gestão democrática: ampliar a cultura democrática nas escolas; Democracia na educação, educação para a democracia, (Fundação Lemann); Programa Tutoria, Relação Família-escola (Fundação Itaú); Formando cidadãos, Programa EJA (Fundação Bradesco)¹³.

Para Zeichner (2013, p. 104), essas rotas alternativas estão intimamente ligadas a um projeto tecnicista de educação, que tem como objetivo desgastar a autonomia dos professores e a autoridade das universidades, visto que partem do pressuposto que “as decisões sobre **o que** e **como** lecionar devem, em grande medida, ser tomadas fora da sala de aula, em vez de pelos próprios professores.”

Shiroma e Evangelista (2004, p. 535) apresentam entendimento análogo, e afirmam que a atual política de formação de professores, baseada nos pressupostos neoliberais e de desenvolvimento de competências “tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”.

Moretti e Moura (2010, p. 353) afirmam que o termo competências contempla, apesar de suas definições flexíveis, uma forma específica de entendimento da sociedade e das relações sociais “focada no individualismo liberal e na busca da adaptação às incertezas de uma realidade dada como sendo a única possível” e uma concepção de trabalho que se contrapõe à possibilidade de transformação da realidade e constituição humana, fatores que aparecem na legislação brasileira:

¹³ Informações completas sobre os programas e cursos podem ser encontradas nos endereços: <http://www.eja.educacao.org.br/Paginas/default.aspx>; <http://www.fundacaolemann.org.br/>; <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br>

O discurso oficial que pretende justificar a centralidade do conceito de competência nas reformas educacionais, propostas a partir do final da década de 1990, ancora-se na concepção de que são as competências – e, portanto, as características individuais dos sujeitos já que essas são entendidas como modalidades estruturais da inteligência – que possibilitam aos sujeitos uma formação capaz de integrá-los ao mundo do trabalho (Brasil. MEC, 1999a; Brasil.CNE/CEB, Parecer nº 15/98), torná-los mais aptos a assimilar mudanças e a superar a segmentação social na qual se acham inseridos (Brasil. CEB/CNE, Parecer nº 15/98:17).Referindo-se às condições contemporâneas de produção, os documentos indicam a necessidade de que os sujeitos possam “*adaptar-se* a novas formas de organização do trabalho”(Brasil. CEB/CNE, Parecer nº15:18, grifo nosso) e que a educação pública atenda “a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências *desta* sociedade” (Brasil. MEC., 1999a:15,grifo nosso). (MORETTI E MOURA, 2010, p. 351).

Essa ênfase na capacidade de adaptação, aliada ao excessivo número de avaliações e à constante necessidade de formação de novas competências contribui para manter os mecanismos de controle da educação e da ação dos profissionais docentes ao dificultar e mesmo impedir o desenvolvimento da práxis e da constituição de sentido para a atuação docente.

Ao analisar estudos sobre a relação entre práticas docentes e políticas públicas nacionais, Lins (2013, online), nos auxilia a entender esse processo ao esclarecer que:

(...) mudanças de ordem política e econômica influenciam o papel e o lugar ocupado pelo professorado na escola. Sinalizam também que a criação de uma cultura performativa entre os professores que têm por baliza os sistemas de avaliação da escola e seus resultados indica a perda da especificidade do trabalho docente, e a redefinição do processo de construção da qualidade da educação escolar. Segundo os estudos, na prática, o discurso sobre avaliação teria favorecido a criação de rankings das melhores escolas a fim de que a população pudesse fazer suas escolhas, como também estreitou a relação entre educação e mercado, aspecto reiteradamente apontado na literatura disponível. Fica evidenciado portanto, na literatura educacional disponível, que a desprofissionalização do professor, entendida como atividade específica na área da educação, se configura no fato de que a sua atuação se delinea sobretudo a partir de estímulos externos, definidos pelas políticas educacionais locais e nacionais.

Deste modo, faz-se necessário utilizar outros instrumentos que nos ajudem na tarefa de problematização da profissionalização docente, como a teoria da atividade apresentada neste trabalho que, ao destacar a importância da práxis e da constituição de sentidos pessoais para a atividade profissional, apresenta instrumentos para preservar e fortalecer o papel das instituições de formação inicial e continuada e para a efetiva valorização e profissionalização docentes.

Essa profissionalização teria como base o profissionalismo democrático discutido por Zeichner (2013), que dialoga com a gestão democrática apresentada por Paro ao enfatizar a ação colaborativa e participativa entre professores e demais atores interessados na área educacional, criando novas formas para o fazer docente,

socialmente construídas e reconhecidas.

Para tanto, entendemos ser necessário reconhecer e enfrentar o discurso neoliberal presente nas propostas atuais de reforma educacional, repensar a função das avaliações nacionais e internacionais tanto de professores quanto de alunos, discutir os fundamentos do modelo de formação por competências e da concepção educativa da qual é derivado e compreender a formação e a atuação profissionais como espaços importantes de desenvolvimento humano.

A teoria da atividade, ao apresentar a proposta dialética para o entendimento das questões humanas, possibilita que, a partir do questionamento e da contradição, sejam formuladas novas explicações e respostas às questões educacionais. Atenta também, para a importância do diálogo coletivo e democrático para essas formulações, entendendo a práxis não apenas como uma união entre teoria e prática, mas como uma construção da atividade a partir de uma reflexão coletiva sobre a prática docente. O fortalecimento de espaços de diálogos coletivos sobre educação passa a ser, então, outra medida fundamental para a profissionalização e valorização docentes.

6 Considerações Finais

Buscamos na presente tese apresentar o processo pelo qual a abordagem embasada no desenvolvimento de competências se constitui como hegemônica na esfera da educação e a teoria de formação por competências, ensino por competências ou pedagogia das competências como modelo para as políticas e programas de formação docente. Para tanto, analisamos de que modo algumas concepções específicas das teorias de desenvolvimento de competências são apropriadas e utilizadas em documentos sobre formação docente e qual as relações entre essas teorias e a profissionalização da atividade do professor.

Com o decorrer das análises, observamos que a questão da melhoria da qualidade docente é vinculada à melhoria da educação há algum tempo, e as propostas para formação de professores desde 1980, pelo menos, expressam essa vinculação em discursos oficiais. No entanto, esses discursos expressam também disputas ideológicas a respeito de diversas concepções que afetam a área da educação.

Essas disputas, apesar de nem sempre estarem explícitas nos documentos, influenciam as ações implantadas ou regulamentadas pelos mesmos, motivo pelo qual, ao apresentar alguns documentos nacionais e internacionais, buscamos discutir as diferenças e aproximações entre eles e as políticas implementadas no Brasil.

Fernandes e Borges (2008) atentam para a dificuldade em realizar reformas políticas estruturantes, que implicam em legislações essencialmente alinhadas ao neoliberalismo. Segundo os autores, o caráter gradual das mudanças se dá devido aos paradigmas e referenciais incorporados pelas próprias instituições, que acabam por limitar as reformas, possibilitando apenas pequenas mudanças, em um processo que exige um prazo maior.

Apesar de concordarmos com a explicação dada pelos autores e considerarmos as disputas apresentadas nos documentos como fundamentais para a identificação de forças políticas e interesses norteadores de políticas públicas, entendemos que na área da educação podemos identificar um avanço de aspectos neoliberais norteadores da legislação. Assim, mesmo ao identificar pontos de resistência nos documentos analisados, entendemos que a disputa de visões não está equilibrada. Pelo contrário: questões como a privatização do ensino superior, por exemplo, que se constituiu historicamente como tema combatido por uma parte significativa dos profissionais da

área, atualmente é abordado diretamente pelos defensores de políticas neoliberais. Esse despudor em trazer à tona temas tão controversos fere o suposto equilíbrio apontado pelos autores e leva-nos a identificar uma predominância de aspectos neoliberais na legislação analisada.

Podemos observar que apesar de uma parte da legislação brasileira atentar para e até priorizar – no caso das DCNs – a questão da valorização docente, as políticas desenvolvidas, ao deixar de estabelecer processos claros para essa valorização, contrariam essa ideia e contribuem para não efetivação dessa realidade. Na disputa apresentada anteriormente, entre visões neoliberais e críticas da educação, as ações vinculadas à primeira, são priorizadas na prática. Isso decorre da relevância dada às ações que garantem aumento da produtividade, às avaliações institucionais e ao desenvolvimento e valorização de competências específicas dos docentes, vide o notório saber, por exemplo.

Como não criticam as competências, apesar de não falar sobre elas, alguns documentos recentes que apresentam um discurso de integração – como o Relatório do Conselho Nacional de Educação de 2014 –, podem ser utilizados como suporte para justificar essas políticas e fortalecer os caminhos alternativos de formação docente.

A partir do exposto, entendemos que a legislação analisada apresenta pontos de apoio a pressupostos neoliberais e as abordagens baseadas no desenvolvimento de competências atuam como um novo modelo de formação docente, adaptado a esses pressupostos.

A partir desse modelo, documentos nacionais e internacionais justificam o vínculo entre medidas de recrutamento, bonificações por metas alcançadas e formação continuada de professores e ações de reformulação da formação inicial de professores e valorização da profissão docente.

Atualmente, a valorização docente apresentada em documentos é baseada em uma ideia específica de atuação, vinculada às representações de professor gestor e /ou professor reflexivo e à necessidade de profissionalização dessa categoria. Assim, a profissionalização docente apresenta-se como pré-requisito para que se efetive a valorização da profissão.

Assim, apesar de no discurso legal essas ações serem vinculadas a um projeto de valorização do professor, na prática esse projeto tende a desaparecer e o foco efetivo das ações volta a ser a qualificação docente unicamente vinculada à melhoria da educação, como se esta fosse independente daquela.

Dessa forma, o discurso de valorização da profissionalização docente, como apontamos durante o capítulo 4, transforma o papel do profissionalismo, da motivação e compromissos pessoais dos docentes: de pré – requisitos à profissionalidade passam a pré-requisitos para o desenvolvimento de competências. Ou seja, o interesse pelo desenvolvimento profissional pessoal já não é aspecto fundamental do fazer docente a não ser no sentido da sua utilidade para o desenvolvimento de competências específicas.

As relações entre o profissionalismo e o desenvolvimento humano, as discussões a respeito da construção de um fazer docente personalizado constituído a partir do sentido da atividade profissional e a problematização social da profissionalização docente, questões importantes para a valorização desta atividade, parecem relegadas a um segundo plano, visto que a energia e disposição pessoal dos professores devem ser direcionadas à obtenção de certificados de competências.

Interessante notar que o discurso sobre a importância da valorização do professor é constante em vários pareceres do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, apesar de estabelecerem metas e reforçarem a valorização da profissão docente como aspecto fundamental para a melhoria da educação no país, essas metas parecem ser enfatizadas apenas quando dependem do profissionalismo pessoal dos professores. Assim, apesar da legislação atentar para a responsabilidade comum entre a União, os Estados e Municípios, as instituições educacionais e a sociedade em geral na valorização da docência, metas que dizem respeito a questões coletivas, como piso salarial, quadro de carreira e aumento de salários são desrespeitadas e/ou ignoradas; enquanto aquelas que podem ser avaliadas a partir do desempenho individual, como formação, eficiência em relação ao uso de métodos de ensino e aprendizagem são perseguidas.

Entendemos que o Estado relativiza a importância da construção da docência como atividade humana na formação de professores ao tomar a responsabilidade da formação docente para si e apostar em programas de desenvolvimento de competências, no estabelecimento de metas e em avaliações nacionais. A padronização e o controle resultantes dessas ações dificultam a reflexão dos professores a respeito da sua própria atividade e impedem que aspectos singulares – diferentes em cada profissional – e de construção coletiva – fruto de discussões políticas sobre a atividade docente – sejam parte dessa atividade.

Contraditoriamente, com a profusão de programas e cursos de capacitação e desenvolvimento de competências, o resultado parece ser a naturalização das

competências, ou seja, o fortalecimento da concepção de que aspectos inatistas definem a capacidade de desenvolvimento profissional dos professores, e, em decorrência, a difusão de conclusões que atentam para a capacidade pessoal como impositora de limites à docência. O resgate de explicações que utilizam o dom, a vocação ou a possibilidade de atuação de pessoas com notório saber na docência são os reflexos dessa transformação nos documentos oficiais brasileiros. Assim entendemos que o discurso de valorização docente associado às ideias neoliberais de redução de custo e aumento da eficiência das escolas assume um papel importante na difusão da necessidade de profissionalização dos professores, que atualmente é vinculada à valorização da docência. Dessa forma, a não efetivação de políticas de valorização coletivas abre espaço para a continuidade da responsabilização individual pela valorização docente.

Ou seja, com a ausência de ações coletivas e o foco no desenvolvimento de habilidades e competências dos docentes, a responsabilidade pela valorização da atuação passa a ser apenas do professor: cada docente é responsável por desenvolver uma atuação que, se bem sucedida, será avaliada e, conseqüentemente valorizada pelas instituições educativas.

Consideramos que a formação do professor embasada em teorias de desenvolvimento de competências indica uma visão simplificada da prática docente, sustentada na concepção de produção de resultados por meio de processos definidos, em uma relação em cadeia característica da lógica mercadológica; visão esta que atua de forma a desconsiderar ou minimizar a dimensão política e ética da educação. Ampliamos a mesma ideia para a formação com vistas aos diversos modelos ideais docentes, inclusive o professor reflexivo e gestor.

Entendemos que este processo decorre da aproximação entre a concepção de educação que fundamenta essa abordagem e os anseios econômicos e formativos da teoria neoliberal, que se explicita nas características essenciais comuns às diversas teorias de desenvolvimento de competências, dentre as quais destacamos: flexibilidade, caráter individualizante e direcionamento para ações específicas.

Essas características dão origem, de acordo com nossa análise, a dois processos fundamentais para a adesão dos profissionais da educação à abordagem das competências: a indiferenciação e a aglutinação.

Ao possibilitar a explicação de diversos fenômenos educacionais, a teoria das competências acaba por redefinir os objetivos da educação ao agregar sob o termo competências diversos aspectos fundamentais para a área. Vimos como exemplo a

transformação do processo de gestão democrática, que de meta do plano nacional de educação passou a ser uma competência desenvolvida pelos profissionais em cursos específicos.

Os processos de aglutinação e indiferenciação, que possibilitam tratar praticamente todos os aspectos de interesse da esfera educativa a partir da lógica das competências, atuam de modo a reforçar ideias e perspectivas neoliberais que, ao visar o lucro e a eficiência educacional com base em avaliações específicas, acaba por desvalorizar os docentes, mesmo que oficialmente divulguem um discurso de valorização e profissionalização da docência.

É neste contexto que ocorre a expansão de cursos e programas específicos para o desenvolvimento e certificação de competências docentes.

Concluimos, portanto, que ao não enfrentar a lógica neoliberal que estabelece os objetivos da educação e direcionam a formação de professores, a formação por competências acaba por fortalecer essa lógica, constituindo um dos princípios ou fundamentos da educação atual, e não somente mais um modelo de formação docente.

Justamente por apresentar uma perspectiva diferente desses fundamentos e princípios educacionais, apontamos a teoria da atividade e a abordagem histórico-cultural como alternativas para uma formação docente transformadora.

A partir desta teoria, é possível construir uma educação que tenha como objetivo e fundamento a constituição da humanização dos indivíduos, baseada nos processos de apropriação cultural.

De modo análogo, também a formação docente pode ser pensada como instrumento para essa transformação educacional, e não apenas com vistas à melhor eficiência econômica.

Neste sentido, considerando a legislação brasileira em vigor, seria possível atuar de modo a realizar as metas do PNE, por exemplo, sem vinculá-las ao desenvolvimento de competências e, portanto, sem a necessidade de avaliações de seu atendimento, mas considerando-as como parte de um processo de construção, a longo prazo, de um novo sistema educativo.

A partir dessa desvinculação (meta – desenvolvimento de competências – avaliação) construímos espaços de real transformação da esfera da educação, que não apenas mascaram a lógica de produtividade, mas questionam os próprios fundamentos da educação atual.

Ao analisar a constituição do modelo de formação docente por competências e a

instituição das competências como fundamentos da educação atual, esperamos que a presente tese contribua com novas reflexões e debates para a instituição de espaços de questionamento e transformação deste cenário.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v. 22, n.2 p. 11-42, jul-dez 1996.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. Em: GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). **Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.
- ARAUJO, R. M. de L.. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.
- ARNAUT DE TOLEDO, C. de A.; GIMENEZ, J. C. Educação e pesquisa: fontes e documentos. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (org.). **A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 109-125.
- ASBAHR, F. S. F.A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, nº29, p. 108-118, Rio de Janeiro, mai/ago, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009 Acesso em 25/07/2016
- AUGUSTIN, A. C. **As farsas das leis de incentivo: o neoliberalismo e seu impacto na política cultural brasileira**. Graduação: Universidade Federal do Rio grande do sul, |Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre: 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación** - examen del Banco Mundial, Washington/ D.C., 1995 Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> Acesso em 15/11/2016
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Proyectos del Banco Mundial**. 2005. Disponível em <http://www.oas.org/udse/dit2/proyectos/proyectos.doc> Acesso em: 23/08/2016.
- Sumário executivo do relatório **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos**. Brasília: Banco Mundial, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156 Acesso em 30/04/2015.
- BARBACELI, J. T. **Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização**. 2013. 138p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, v. 19, nº 44. Campinas, abril - 1998, p. 19-32.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, vol. 18, n. 44, Santa Maria, p. 99-127, set-dez 2014 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592014000300007&lng=en&nrm=iso Acesso em 15/01/2015

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Documento Básico**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, maio de 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer 9/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE/ CP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **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**. Brasília: MEC/CNE, abril de 2002. Disponível em <http://mec.gov.br/cne/resolucao> Acesso em 28/04/2015

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de políticas públicas e emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: MTE/SPPE, 2002

Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf> Acesso em 10/09/2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Câmara de Educação Básica. Parecer 7/2010 **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 2/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

_____. **Política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Decreto 8.752/16** de 9 de maio de 2016.

_____. Senado Federal, **Lei nº 13.415/17**: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Aprovada em 16/02/2017. Originada da MP 746/2016**.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CAMPOS, A. R. **Família e escola: um olhar histórico sobre as origens desta relação no contexto educacional brasileiro**. 2011, p. 3. Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf Acesso em 29/10/2014

CAMPOS, R. F. A formação por competências e a reforma da formação de professores. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

CAPANEMA, C. de F. Gênese das Mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. Em: Bittar, M; Oliveira, J. Ferreira de (Org.) **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: D&PA, 2004.

CAPANO, G. e STEFFEN, I. A evolução dos modelos de gestão por competências nas empresas. **Boletim Técnico SENAC**: a reforma da educação profissional. Rio de

Janeiro, v.38, nº2, maio/agosto de 2012.

COMTE, A. **Discurso Sobre o Espírito Positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

CONAE, **Conferência Nacional de Educação – documento referência**. Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

COSTA, C. F. Enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

DA ROCHA FALCÃO, J. T.; O que sabem os que não sabem? Contribuições para a exploração psicológicas das competências cognitivas humanas. Em: MEIRA, L.L. e SPINILLO, A.G. (orgs) **Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2006, p. 13-45.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em 28/05/2015.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Introdução à filosofia da educação. 4ª. Ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 jan. 2017.

DOLZ, J., BRONCKART, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? Em DOLZ, J., e OLLAGNIER, E. (Orgs.), **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, pp. 29-46, 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 1999

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas/Sp: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, A. S. e BORGES, A. Idéias fora do lugar: o neoliberalismo como categoria de análise das políticas sociais no Brasil. **Organizações & Sociedade**, vol 15, n. 46, Salvador, jul-set 2008

FLEURY, M. T. L. e FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 5, Edição especial, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010
Acesso em 23/03/2017

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL – Gestão para resultados sociais. **A importância do professor como gestor em sala de aula**. 2016. Disponível em <http://www.fdg.org.br/a-importancia-do-professor-como-gestor-em-sala-de-aula/>
Acesso em 20 de dezembro de 2016.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho de 2008.

GOMIDE, S. G. V. **As diretrizes políticas da UNESCO para a Formação de Professores e sua relação com a política de formação no Brasil**. Em: ANPAE, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/35.pdf.
Acessado em: 01 de maio de 2016.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

HALL, P. Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. **Comparative Politics**, v. 25, n. 3, pp. 275-296, 1993.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

HOLANDA FERREIRA, A. B. de. Competência. Competência. Em: **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 440.

KILSZTAJN, S. O acordo de Bretton Woods e a evidência histórica. O sistema financeiro internacional no pós-guerra. **Revista de Economia Política**, v. 9, n. 4, p. 88-100 out.-dez. de 1989.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 111-137.

KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, jan./abr. 2003.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e Linhas Críticas, Brasília, DF, n.46, p. 665-687, set./dez. 2015. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Fernando (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LE BORTEF, G. **Desenvolvendo competência dos profissionais**. São Paulo: Bookman, 1994

_____ Avaliar a competência de um profissional: Três dimensões a explorar. Revista Pessoal, Junho 2006. Disponível em <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf> Acesso em 21/03/2017

LEONTIEV, A. N. **Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético**. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva, Moscou, 1977, p. 180-202. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm> Acesso em 05/11/2016.

_____ **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____ Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. Em Vigotski, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, pp. 59-83.

_____ **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LINS, C. P. A. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**. Pernambuco: UFPE, v.1, n.19, 2013. Disponível em <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/359/309> Acesso em 19/11/2016

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 3 ed., São Paulo, Cortez, 1999.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v.19, n. 64, p. 13-49, 1999.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. Em: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

_____ **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846), São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, p 89-117, março de 2003 Disponível em http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_internacionales_educacion_formacion_profesores.pdf Acesso em 06/08/2015.

MELCHIOR, M. A construção de Competências. In: _____. **Da Avaliação dos saberes à Construção de Competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia e aprendizaje**, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentido do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Ma. C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, vol. 10, nº 20, p. 345-361, jul-dez 2010

MUELLER, P., **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em julho de 2016

_____. **Profissão professor**. Porto/Pt: Porto Editora. 1995a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

OLIVEIRA, P. S. **Metodologia das ciências humanas**, 2ª ed., São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 23/08/2016.

_____. **A UNESCO e a educação na América Latina e no Caribe (1987-1997)**. Santiago, Chile: Escritório Regional da Educação da UNESCO, 1998

_____. **Educação para todos: O compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001.

_____. **Declaración de Havana**, 2002. Disponível em: www.unesco.cl.

_____. Projeto Regional de educação para a América Latina e o Caribe. **Revista PRELAC**. Santiago: Chile, Ano 1, n. 0, agosto de 2004.

_____. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

PAIVA, E. V., ARAÚJO, F. M. B. A política de formação de professores da UNESCO

no projeto principal de educação para América Latina e Caribe. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 217-222, set/dez 2008

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão sobre qualidade de ensino. Em: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33-47.

_____. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. Em: PATTO M. H. S. (org) **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 281- 299, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19) Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf> Acesso em 10/06/2015

_____. (a) Construindo Competências. Entrevista realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini. **Nova Escola** (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html Acesso em 10/06/2015

_____. (b) **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? Em Dolz, J., Ollagnier, E. (Orgs.) **O enigma da competência em educação** Porto Alegre: Artmed 2004, p. 47-63.

PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. “Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”. Em: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 83-100

PERRENOUD, P., THURLER, M., MACEDO, L., MACHADO, N., ALLESSANDRINI, C. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PISANESCHI, L. S. C. **Formação inicial de professores**. São Paulo: Livronovo, 2010.

POSAR, M. M. R. Análise das diretrizes do banco mundial na área educacional tendo

como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 30-45, jan-jun 2012 Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/371/171> Acesso em 28/05/2015.

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

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, setembro, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 02/01/2016

_____. É possível uma pedagogia das competências contrahegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, vol. 1 nº 1, pp. 93-114, 2003

_____. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

_____. Pedagogia das competências. Em: PEREIRA, I. B. e LIMA, J. C. F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009 Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/apresentacao.html> Acesso em 02/01/2016

RATNER, C. Desafios teóricos da psicologia macrocultural: entrevista com Carl Ratner. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 555-563, jul./set. 2014. Entrevista concedida a Sheila Daniela Medeiros dos Santos, Alessandra Oliveira Machado Vieira, Gisele Toassa e Fernando Lacerda Júnior.

ROCKWELL, E. **Desde la perspectiva del trabajo docente**. México: DOC-DIE, 1990.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 1997.

ROSA, S. V. L. e SANTOS, W. B. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 665-687, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/17655/12593> Acesso em 15/02/2016

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto/Pt: Porto Editora, p. 63-80, 1995.

_____. (org) **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40ª ed. Campinas /SP: Autores Associados, 2008

História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011

SECO, A. P; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. Em: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. Em: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-91, 1997
 Disponível em <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf> Acesso em 18/10/2015

 Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SIQUEIRA, L. NUNES, S. C. Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, pp. 415-445, jul-set, 2011

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. Em: **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**, 1996, Fortaleza. AnaisFortaleza: UFCE, 1996.

TOMMASI, L. de; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p 55-62, novembro de 2004.
 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104->

44782004000200006&script=sci_arttext Acesso em 03/06/2015

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

VER EECKE, W. Ética na economia: na economia clássica ao neoliberalismo. **Síntese nova fase**, Traduzido por Gláucio J. N. Veloso, Belo Horizonte, v. 25, n. 82, p. 329-350, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WAINWRIGHT, H. **Uma resposta ao neoliberalismo**: Argumentos para uma nova esquerda. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

WITTACZIK, L. S. Ensino por competências: possibilidades e limitações. **Atos de pesquisa em educação**, vol2, n. 1, p. 161-172, jan/abr de 2007.

WOLF, P. J. W. e OLIVEIRA, G. C. Os Estados de bem-estar social da Europa ocidental: tipologias, evidências e vulnerabilidades. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 3 (58), p. 661-694, dez. 2016. Disponível em [file:///C:/Users/GuiTa/Downloads/8648335-24981-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/GuiTa/Downloads/8648335-24981-1-SM%20(1).pdf) Acesso em 30 de março de 2017

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZEICHNER, K, M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos** – como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte / MG: Autêntica Editora, 2013.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, área: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2005, 252p.

ZORZAL, M. F. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?** Tese (Doutorado) Universidade de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006, 309p.