

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM DISSERTAÇÕES E TESES NO  
PERÍODO DE 1974 A 2002**

ANDREIA MINGUES FRASCIONE

**SÃO PAULO  
2003**

**ANDREIA MINGUES FRASCIONE**

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM DISSERTAÇÕES E TESES NO  
PERÍODO DE 1974 A 2002**

Dissertação apresentada como exigência para  
obtenção do grau de Mestre em Educação,  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro  
Universitário Nove de Julho (UNINOVE)

Orientadora: Profa. Dra. Ivanise Monfredini

**SÃO PAULO  
2003**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Frascione, Andréia Míngües

A noção de competência na formação de professores: um levantamento bibliográfico em dissertações e teses no período de 1974 a 2002. Andréia Míngües Frascione, 2003.

68 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2003

Orientador: .Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ivanise Monfredini.

1. Competência; 2. Educação; 3. Dissertação; 4.. Professor; 5. Qualidade.

CDU 37.

Dedico esta dissertação aos meus pais, José e Vitor,  
pela minha existência. Ao Cleber, meu esposo,  
compreensão e carinho.

### **Agradeço:**

Aos meus familiares que muitas vezes suportaram os meus momentos de isolamento e ausência.

A minha mãe, em especial, que muitas vezes chorou junto comigo.

Ao meu esposo Cleber, por compreender a minha ausência e me incentivar nos momentos mais difíceis.

A minha amiga Cristina, que sempre foi tão solidária e prestativa.

A minha amiga Márcia Alegro, que me ajudou nos momentos desesperadores.

A minha amiga e aluna Ana Lúcia, que foi um anjo enviado por Deus, que sempre esteve por perto nos momentos mais difíceis mostrando-me que existia saída.

Ao Prof. José Rubens Lima Jardimino, que desde o início do curso mostrou dedicação, desempenho, amizade e confiança no meu trabalho e muitas vezes me orientou.

Ao Prof. Dr. José Luis, que contribuiu bastante na minha qualificação.

Ao Prof. José Roberto Mendes, por ser um dos responsáveis por mais essa etapa em minha vida.

A minha orientadora Ivanise Monfredini, que sempre demonstrou muita dedicação e companheirismo.

A todos que de alguma forma contribuíram nessa minha construção.

A “Deus”, o verdadeiro criador

Fazer pedagogia, elaborar uma doutrina da educação, não é  
uma atividade inerente a toda vida social.

O pensamento pedagógico só nasce numa sociedade  
atravessada pelo conflito. Quando uma sociedade coloca o  
problema da educação, é porque se interroga sobre seu futuro.

Bernard Charlot

## RESUMO

Com as reformas realizadas ao longo dos últimos dez anos, disseminou-se o termo competência no campo educacional. Os documentos oficiais propõem a organização de currículos tanto para a formação discente quanto docente, orientados para a formação de determinadas competências, consideradas necessárias aos indivíduos no cenário atual. Este trabalho volta-se especificamente para a compreensão do termo competência na formação dos professores. Organiza-se em três capítulos: o primeiro centra-se na questão do conceito de *qualificação* e *competência* no âmbito do trabalho, da educação e da formação de professores. O segundo capítulo centra-se na análise do termo conforme indicam pesquisadores em educação nas dissertações e teses que tratam da formação dos professores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade de São Paulo (USP) no período de 1974 a 2002. Finalmente, são tecidas as considerações finais acerca da competência na formação de professores, indicando que a mudança ou substituição da noção de qualificação corresponde a uma designação atualizada em uma realidade ainda fundada na exploração da *mais valia*. A pesquisa mostra, também, que de um modo geral, os pesquisadores em educação mantêm o sentido individualizante e adaptativo do termo competência.

**Palavras-chave:** Competência; Educação; Dissertação; Professor; Qualidade.

## ABSTRACT

With the changes accomplished during the last decade, the term “competence” was diffused. The official documents have the aim to organize the curriculum even for the teachers’ and students’ formation as well the orientation for specific competences, considered necessary for the individual at present time. This work is turned to the understanding of the term “competence” related to teachers formation. It’s organized in three chapters. The first one has the center the concept. The second one contains the analysis of the term according to researches in Education from Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) and Universidade de São Paulo (USP) from 1974 to 2002. Finally, we have the final considerations about the term related to teacher’s formation indicating that the substitutions for the notion of qualification correspond to a current expression founded into exploration of “make value”. The research also shows that in a general view, the researches in education keep the term competence in a sense that can be considered individualized and possible to be adapted.

**Key-word:** Competency; Education; Teacher; Qualification.

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>09</b>
<b>1. Os conceitos de Qualificação e Competência .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Conceito de qualificação .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Conceito de competência.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Conceito de competência na educação.....</b>	<b>30</b>
<b>1.4 Conceito de competência na formação de professores.....</b>	<b>33</b>
<b>2. Análise das Dissertações e Teses .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Coleta de dados .....</b>	<b>55</b>
<b>2.2 Descrição dos Trabalhos Selecionados .....</b>	<b>57</b>
<b>2.3 Análise das Dissertações e Teses .....</b>	<b>75</b>
<b>3 Considerações Finais .....</b>	<b>76</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>80</b>



## Introdução

Segundo Mello (1974) trabalhos sobre competência têm sido realizados desde o final do século XIX. Os primeiros estudos sobre competência do professor fazem um levantamento sobre a questão do comportamento, traços e características do que poderia ser chamado de “bom professor”. Este tipo de abordagem sofreu críticas de alguns autores, pois definiam as características das tipologias dos professores: o bom, o mau, o eficiente, o não eficiente e isso dependia do resultado alcançado pelos alunos quanto ao desempenho em sala de aula.

Segundo Manfredi (1998), embora não sendo um conceito novo, o termo competência passa a ser mais utilizado na recente reorganização do modo de produção capitalista, atrelado a mudanças e flexibilização da economia. Já que nesse modelo as formas de organização do trabalho, como por exemplo, da linha de montagem, de produtos mais homogêneos, o controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e a produção em série fordista, começam a ser flexibilizadas, apoiadas pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo e sobretudo pela intensificação comercial e tecnológica que deu passagem a um novo modelo de organização do trabalho que Harvey (1993), denomina de acumulação flexível.

Além dos estudos a que se referem Mello (1974), também tratam a questão da competência na formação de professores: Nóvoa (1992), Perrenoud (2000/2001), Rios (2001) e Pimenta (1999), entre outros. No entanto, ainda há muitas dúvidas e questionamentos quanto à utilização e definição do termo competência. Ao tratar do conceito no mundo do trabalho, alguns autores como Leite (1994), Hirata (1997), Manfredi (1998), Ropé e Tanguy (*apud* Silva, 1999) apontam que este termo competência pode estar convivendo ou substituindo o conceito de qualificação utilizada no âmbito do trabalho, e outros, como por exemplo Fleury (1999) que acredita ser apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do fordismo/taylorismo, porém com uma forma mais flexibilizada.

A relevância de se estudar o tema proposto está relacionada com a forma como este conceito de competência vem sendo discutido e tratado na esfera do trabalho e na área da educação, mostrando a sua complexidade e aplicação na formação e no desenvolvimento do trabalho docente. Desta forma, esse estudo pretende contribuir para o entendimento do conceito de competência e suas implicações na área educacional.

Para a realização deste estudo e para atingir os objetivos propostos foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- 1- O conceito de competência é realmente algo novo ou é uma (re) significação do conceito de qualificação profissional?
- 2- De que forma o conceito de competência tem sido abordado na formação de professores?
- 3- Quais as implicações do conceito de competência para a formação de professores?

O estudo desenvolvido caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, descritiva, que se caracteriza, conforme Jardimino et al (2000:36), "como um levantamento mais abrangente que a documental, já que inclui um levantamento de referências bibliográficas sobre o tema escolhido".

Privilegiou-se a pesquisa em teses e dissertações sobre formação de professores. "Os tipos de documentos aqui utilizados podem ser classificados como documentos primários, que incluem resultados de pesquisa (...)". (Jardilino et al, 2000:36).

Mais especificamente este trabalho tem como objetivo fazer um levantamento em dissertações e teses realizadas no período de 1970 a 2002 que tratam sobre formação de professores e em específico sobre o conceito de competência nesta formação.

A justificativa para a delimitação do período entre 1970 a 2002 deu-se pelo fato da primeira dissertação sobre competência na formação de professores ser realizada em 1974 por Guiomar Namó de Mello, período ainda sob vigência da LDB 5692/71. Ao considerar este período de mais de trinta anos, supomos que seria possível detectar a crescente utilização do conceito ao longo do tempo, até os dias atuais. Decidiu-se considerar as dissertações e teses, pois sua análise permite que se identifique como o conceito é abordado, além disso, consideramos que seria uma contribuição ao levantamento feito por Shimizu (1996) em periódicos de educação.

André e Romanowski (2002) também realizaram um trabalho sobre formação de professores no Brasil durante o período de 1990-1998, considerando as teses e dissertações produzidas. No entanto, tratam especificamente da formação inicial; formação de professores leigos; formação de professores primários; formação de professores em serviço, sem focalizar especificamente o conceito de competência.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, abordam-se os conceitos de qualificação e competência, além de expor uma análise de como os autores Fleury e Fleury (2000), Antunes (s/d), Pacheco (2001), Rios (2000), Perrenoud (2000/2001), entre outros definem e tratam questões sobre: o conceito de qualificação; o conceito de competência; o conceito de competência na educação e o conceito de competência na formação de professores.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o conceito de competência apresentado nas dissertações e teses no período de 1970 a 2002, objeto deste estudo.

Nas considerações finais serão tecidas análises sobre as implicações para a formação de educadores no contexto atual, com base na forma como o termo é apropriado pelos pesquisadores analisados.

## **1 Os Conceitos de Qualificação e Competência**

O objetivo deste capítulo é analisar os conceitos de qualificação e competência no mundo do trabalho e da educação.

### **1.1 Conceito de Qualificação**

A sociedade passa por transformações e mudanças. O desenvolvimento do capitalismo caracteriza-se pela mudança dos parâmetros de integração e coordenação do seu próprio sistema. Essa nova forma assumida pelo capitalismo delimita um novo quadro de conhecimento geral. A partir de novos princípios e parâmetros surgem novas formas de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Essas transformações e mudanças nos remetem para uma reflexão sobre o âmbito do trabalho e da qualificação. Durante a vigência do taylorismo/fordismo a noção de qualificação era compreendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas e experiências adquiridas ao longo do período de escolaridade e do trabalho. O capitalismo sempre procurou obter o máximo de produtividade controlando o trabalho, como já apontava Marx (1985) em uma de suas principais obras, *O Capital*. Hoje, muda-se a forma como este controle realiza-se, mantendo-se a exploração sobre a força de trabalho.

Sob a hegemonia do taylorismo/fordismo, ocorria a produção de grandes volumes padronizados destinados à economia de escala. Na fábrica, o trabalhador precisava somente realizar uma única tarefa, no sentido restrito, prescindindo de uma visão sobre o todo do processo de trabalho.

Taylor, buscando mecanismos para aumentar a produtividade, propõe a organização baseada na divisão do trabalho – administração científica<sup>1</sup> –que retira dos trabalhadores a possibilidade de determinar por si mesmos, os processos e o ritmo de seu trabalho e transferindo esse controle para as mãos da direção na qual haveria maiores condições de controlar as decisões tomadas no curso da produção. Nessa perspectiva, o conhecimento técnico imediato sobre o trabalho, anteriormente dominado pelos trabalhadores, é reunido pela gerência e as atividades de concepção são eliminadas do chão da fábrica e concentradas no escritório de planejamento.

Vale lembrar que a divisão do trabalho enquanto distribuição de tarefas, ofícios e especialidades não é uma invenção do taylorismo. Na história dos grupos sociais, essa divisão sempre existiu como forma cooperativa de sobrevivência. É, contudo, no modelo taylorista/fordista, que o trabalho é subdividido de tal maneira, que o desempenho de cada trabalhador reduz-se à execução de uma função, tarefa ou passo do processo produtivo como um todo.

Enquanto o taylorismo aplica-se à produção de lotes menores, o fordismo é o sistema de produção de grandes volumes padronizados destinados à economia de escala. Partindo do pressuposto de que as peças a serem fabricadas deveriam ser absolutamente idênticas e intercambiáveis, Ford objetivava a produção estandarizada, voltada para o consumo de massa e de baixo custo.

Diferenciando-se da norma taylorista, baseada no rendimento individual, o fordismo passa a depender da otimização do maquinário que, por sua vez, depende da organização da produção, da força de trabalho e da empresa.

A formação para o trabalho é definida como treinamento, no qual o trabalhador vai receber instruções específicas e ao longo da sua carreira vai desenvolvendo habilidades, aptidões para realizar determinadas tarefas.

---

<sup>1</sup> A Administração científica que na análise de Frederick W. Taylor é o estudo de tempos e movimentos. A sua proposta era a de medir o tempo de cada um dos movimentos de uma atividade produtiva e então, a partir de uma análise crítica dos movimentos necessários (separando

Para um modelo de qualificação que tem como objetivos a função e o posto de trabalho, o que importa para a formação dos trabalhadores é garantir que eles sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Esta noção de formação foi pautada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual o ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deveria dar-se numa seqüência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais. Sob a hegemonia taylorismo/fordismo na organização e gestão do trabalho, com a sua bem delimitada divisão de tarefas entre as funções intelectuais e as instrumentais, a função do ensino era a formação de quadros especializados, para atender as demandas de uma produção cada vez mais diversificada, a exigir ramificações cada vez mais recortadas no campo da qualificação profissional, para todos os setores da economia. A regra era a estabilidade, com base na especialização.

Para Ramos (2001), sob a predominância do taylorismo/fordismo o conceito de qualificação esteve restrito às relações diretas, por um lado, com a formação e com os diplomas e, por outro, com os códigos das profissões. Isto é, destacaram-se as dimensões conceitual e social, interligadas entre si e justificadas por um determinismo tecnológico inicial, seguido por um de ordem societal.

Neste período, imperava o conceito de qualificação, onde os trabalhadores eram vistos como meros “instrumentos de trabalho” responsáveis pela reprodução do capital. No entanto, esses trabalhadores associados detinham uma relativa força de negociação, reivindicando, por meio de greves, salários e melhores condições de trabalho, a redução na jornada de trabalho, o descanso semanal remunerado, enfim, detinham um espaço de negociação coletiva representado pelos sindicatos.

Conforme Ramos (2001), a crise do emprego, o fim da ilusão planificadora e dos novos métodos de gestão contribuíram para a deterioração das dimensões conceitual e social de qualificação. A autora conclui que o deslocamento do conceito de qualificação para o de competência não é meramente semântico e sim concreto, já que essas mudanças envolvem toda uma estrutura de trabalho e formação.

Para Antunes (2002), particularmente nas últimas décadas como resposta do capital à crise de acumulação dos anos 70, intensificaram-se as transformações no processo produtivo, em função do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos

---

movimentos dos operários e movimentos das máquinas) reorganizá-los para com isto minimizar o

modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, no qual se destaca especialmente o “toyotista” ou o modelo japonês. Na análise do autor, estas transformações decorrentes, por um lado, da própria concorrência intercapitalista e, por outro, dadas pela necessidade de controlar o movimento operário e a luta de classes, acabaram por afetar fortemente a classe trabalhadora.

Conforme Antunes (2002), a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é diversificada, variada e pronta para suprir o consumo. É o consumo quem determina o que será produzido e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção incluindo transporte, controle de qualidade e estoque são garantidos pelo *just in time* (hora certa).

O modo de organização do trabalho também é diferenciado. Enquanto no fordismo temos o trabalhador desempenhando única tarefa de forma repetitiva e especializada, no toyotismo temos a chamada polivalência do trabalhador que passa a desempenhar múltiplas tarefas e operando em várias máquinas. Desse modo, o trabalho passa a ser realizado em equipe, rompendo-se com o caráter parcelar típico do fordismo.

O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo dos anos 70. Ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a satisfação da equipe que está na seqüência da sua linha.

Nesse sistema, os engenheiros do chão da fábrica deixam de ter um papel estratégico e a produção é controlada por grupos de trabalhadores. A empresa investe muito em treinamento, participação e sugestões para melhorar a qualidade e a produtividade.

Desse modo, *just in time*, flexibilização, terceirização, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, gerência participativa e outros tantos elementos propagam-se intensamente.

No entanto, a aparente positividade da mudança nos processos de gestão da força de trabalho no interior das empresas é acompanhado de sérias conseqüências para a classe que vive do trabalho. Segundo Antunes (2002), o que se verifica nos dias de hoje, é uma relativa

perda do poder de negociações dos trabalhadores e seus representantes sindicais enfraquecidos pelo desemprego estrutural. Em decorrência prevalece a insegurança e o medo.

Antunes (2002) indica algumas conseqüências das transformações no processo de produção e como elas afetam o mundo do trabalho. São elas:

- Diminuição do operário manual, fabril, concentrado, típico do fordismo;
- Aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização do trabalho parcial, sub-contratado, terceirizado, e que tem se intensificado em escala mundial, tanto nos países do terceiro Mundo, como nos países centrais;
- Aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora;
- Enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no setor de serviços;
- Exclusão dos trabalhadores jovens e dos trabalhadores “velhos” (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho;
- Intensificação e superexploração do trabalho, com a utilização brutalizada do trabalho dos imigrantes, e expansão dos níveis de trabalho infantil.

Para o autor, a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. Tornou-se mais qualificada em vários setores, como na siderurgia, na qual houve uma relativa intelectualização do trabalho, mas desqualificou-se em outros ramos, como na indústria automobilística, gráfica, da construção naval etc. Criou-se de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente” capaz de operar com máquinas com controle numérico e, de outro, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje está presenciando o desemprego estrutural. Verifica-se o enfraquecimento da classe trabalhadora frente a este cenário de mudanças. Conclui que surgem novos processos de trabalho, nos quais o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos ou estão convivendo com um outro modelo de flexibilização da produção, na busca de produtividade, de novas adequações da produção à lógica do mercado.

Conforme (Fleury e Fleury, 2000), no modelo taylorista/fordista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais, o conceito de capacitação/qualificação propiciava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-

organização. Neste modelo, a qualificação é usualmente definida pelos requisitos necessários para o desempenho no cargo ou posição, ou pelos saberes ou de estoque de conhecimentos das pessoas, as quais podem ser classificadas e certificadas pelo sistema educacional.

A colocação do trabalhador no mercado de trabalho era estabelecida a partir de níveis hierárquicos. Esta forma de organização do trabalho era fortemente credencialista. A certificação escolar associada à experiência credenciava o trabalhador para exercer determinadas funções mais elevadas e importantes, possibilitando para alguns uma melhor colocação profissional e um aumento salarial.

No Taylorismo, as operações são cristalizadas, em consequência a totalidade da produção é exercida pela união dos trabalhadores parciais, caracterizando o que Marx (1985) denominou de trabalho coletivo. Os trabalhadores não se identificam com o produto final de seu trabalho e passam a encará-lo com distanciamento, isto é, como um trabalho objetivado, estranhado, um trabalho cuja produção independe deles próprios.

Contraditoriamente a educação é supervalorizada, já que as pessoas buscam a escolarização com a intenção de conseguir uma melhor condição de vida via ascensão nos níveis hierárquicos. É o fenômeno da supereducação e superqualificação que segundo Manfredi (1998), resulta do efeito da confiança popular nas virtudes da educação, das políticas oficiais de igualdade, de oportunidades e de luta entre os grupos de status através das credenciais outorgadas pelo sistema escolar, o que leva as pessoas a receberem mais educação em média, do que realmente necessária no emprego.

O objetivo principal era criar um “operário padrão”, aquele que seguisse as regras impostas pela administração científica sem questionamento ou reivindicações. Neste modelo a intenção era aumentar a produção com o mínimo de desperdício para obter o máximo de produtividade associando a *mais valia* absoluta e relativa<sup>2</sup>. Para atender a demanda deste perfil de trabalhador, multiplicam-se o número de escolas profissionalizantes e institutos politécnicos para formar trabalhadores aptos às atividades manuais. Entende-se, portanto, que este tipo de operário padrão passava por um “treinamento”, “adestramento” para poder ocupar um local nos postos de serviços oferecidos pelas empresas.

---

<sup>2</sup> *Mais valia absoluta*: aumenta proporcionalmente ao aumento do número de horas da jornada de trabalho, conservando-se constante o salário. *Mais valia relativa*: aumenta com o aumento da produtividade, com a racionalização do processo produtivo e com o aperfeiçoamento tecnológico. Karl Marx. O capital: crítica da economia política. 2º edição, São Paulo: Nova Cultura, 1985. ( Os economistas).



A análise feita por Manfredi (1998) indica ainda que na sociologia do trabalho a noção de qualificação nasceu associada ao desenvolvimento socioeconômico nos anos 50 e 60, quando entre outros aspectos, relacionava-se a necessidade de racionalizar os investimentos do Estado no que se refere à educação escolar.

Segundo a autora, no plano macrossocietário, a teoria capital do humano foi apontada como solução para aumentar o número de pessoas com habilidades, educação e experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico dos países em desenvolvimento, ou seja, os gastos subsidiados pelo governo com incentivos à educação estavam pautados como fator norteador para o desenvolvimento.

Dentro dessa visão do capital humano, as inúmeras políticas educacionais estavam voltadas para atender especificamente as demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital. Dentro deste contexto, parece claro que a noção de qualificação significava mão de obra especializada atrelada com a preparação dos trabalhadores para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Para Manfredi (1998), a noção de qualificação formal está ligada ao número de anos de escolaridade e a posse de um diploma, o que iria identificar o índice de desenvolvimento socioeconômico do país, então a idéia seria aumentar os anos de permanência nas escolas.

Nos anos 60, com a crise de acumulação no modo de produção capitalista o taylorismo/fordismo de controle do trabalho entra em crise. Com a introdução de novas formas de organizar o trabalho, as concepções de qualificação hegemônicas pautadas no taylorismo/fordismo entram em crise também. Neste período, mudam as relações sociais de produção e o trabalhador e o consumidor passam a lidar cada vez mais com os avanços da tecnologia. Novas tendências tecnológicas e organizacionais vêm sendo introduzidas na esfera do trabalho, como por exemplo máquinas de base microeletrônicas que dependem não só do trabalho físico, repetitivo, mas também da capacidade do trabalhador programar e tomar decisões. Com isso, verifica-se que as formas de organização do trabalho começam a ser flexibilizadas, dando passagem a um novo regime de acumulação que Harvey (1993) denomina de acumulação flexível.

Antunes(2002:29), em sua síntese sobre acumulação flexível, nos diz :

*Essa fase da produção é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento*

*de setores de produção inteiramente novos, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.*

Neste novo contexto de transformações e mudanças sociais, econômicas, parece que o trabalhador vai depender mais de seus conhecimentos científicos e tecnológicos e da sua criatividade e capacidade de raciocínio que parecem estar relacionados ao conceito de competência, do que de suas habilidades motoras controladas pela gerência científica, uma das características fundamentais do taylorismo/fordismo.

À partir dos anos 70 ocorrem exigências requeridas ao trabalhador que referem-se mais ao modelo de competência do que ao modelo de qualificação predominante no taylorismo/fordismo.

Conforme Leite (1994), novas formas organizacionais concorrem para a integração dos processos de trabalho, contrapondo-se ao taylorismo/fordismo, ao pressuporem o trabalho cooperativo, as equipes, a polivalência e a rotação das atividades sem demarcação rígida de postos de trabalho e de tarefas. Além disso, os novos métodos de gerenciamento incentivam a busca de soluções criativas para o aumento da produtividade e da qualidade dos produtos e dos serviços.

A visão do conjunto do processo de trabalho, como um requisito exigido ao novo trabalhador, contrapõe-se aos requisitos exigidos durante a vigência do taylorismo/fordismo. Observa-se que estes modelos contribuíam para o esvaziamento da capacidade de reflexão dos trabalhadores, que se limitavam apenas a operar, abastecer e reparar as máquinas e equipamentos. Hoje, ao contrário, começa a ser exigido com a utilização das novas máquinas microeletrônicas, como por exemplo, novas qualificações, entre elas, maior velocidade de resposta, maior capacidade de abstração, maior concentração, maior exatidão, entre outras. Espera-se, portanto, que o novo trabalhador pense, decida, tenha iniciativa e consiga, ao mesmo tempo, reunir as funções do operário de produção, de manutenção, de inspeção de qualidade e do engenheiro.

Para Rabaglio (2001), ter competência para a realização de uma tarefa significa ter conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com o desempenho dela e ser capaz de colocar esse potencial em prática sempre que for necessário. Então, a definição de competência é compreendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e

comportamentos que vão permitir ao indivíduo realizar ou desempenhar determinadas tarefas em qualquer situação imprevista da melhor maneira possível.

Rabaglio (2001), afirma que todo profissional tem um perfil que compreende competências técnicas e comportamentais.

- competências técnicas: São conhecimentos e habilidades em técnicas ou funções específicas. Ex. programador de *software*, técnico em contabilidade, desenhista projetista, etc.
- competências comportamentais: atitudes e comportamentos compatíveis com as atribuições a serem desempenhadas. Ex. iniciativa, criatividade, habilidade de relacionamento interpessoal, comunicação verbal, liderança, negociação, participação, cooperação, empatia, agilidade, entre outros.

Conforme Rabaglio (2002), a competência técnica precisa ser repensada e reformulada rapidamente, pois com as mudanças e transformações ocorridas na sociedade o grande desafio consiste em desenvolver competências com flexibilidade, criatividade, inovação, ou seja, o trabalhador não pode mais se fechar na sua função específica, hoje ele necessita ter uma visão global, dimensional da organização e desenvolver os requisitos necessários para este desafio.

Kuenzer (2001), comenta que neste momento de mudanças para a acumulação flexível, a abordagem conteudista passa a ser questionada, e em seu lugar o capital passa a defender o desenvolvimento de competências, que deverá propiciar uma formação de modo a atender as demandas do mercado em constante movimento. A formação é reformulada com o objetivo de capacitar para lidar com a incerteza, com a novidade e com situações inesperadas que requerem decisões rápidas e que exigem a utilização integrada de conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver problemas novos, conseqüentemente não basta somente o domínio de conteúdos, mas principalmente ser capaz de relacioná-los.

Conforme Vieira (1999) na acumulação flexível, a flexibilidade passa a constituir uma tendência em boa parte das empresas de produção e de serviços, manifestando-se nas práticas de emprego, na alocação funcional dos trabalhadores e ainda, nos processos de fabricação relativamente às práticas de emprego. A flexibilidade atinge os salários, que

podem ser estabelecidos segundo o desempenho da economia, da empresa, do trabalho em grupo ou do próprio trabalhador. O número de empregados passa a ser ajustado em função do trabalho a ser realizado e os contratos de trabalho apresentam variações quanto à forma, prazo e carga horária. Há ainda a possibilidade da terceirização de algumas funções. Assim, o novo modelo prevê a flexibilização das relações entre as empresas e os trabalhadores, por meio de sistemas de subcontratações, de redes e de trabalho temporário externo. O modelo permite ainda uma maior flexibilidade funcional, criando a possibilidade de alocação dos trabalhadores em diferentes tarefas ou funções numa contraposição à hierarquia taylorista/fordista, que leva em conta restrições relativas à antigüidade de função ou a especificação de tarefas. Ao conceber o trabalho de maneira flexível, o novo modelo possibilita a ampliação e a modificação das funções desempenhadas pelos trabalhadores.

Para Martino (2001), nos últimos dez anos, a concepção de qualificação tecnicista cuja matriz é o modelo *job/skills*, ancorada nas normas previamente estabelecidas pelas empresas, está convivendo ou sendo substituída por uma outra concepção que vem sendo designada "modelo de competência".

O processo de reorganização da economia e as transformações técnico-organizacionais têm afetado as relações sociais e principalmente as de trabalho e estão associadas à construção de novas formas de representação das noções de trabalho, qualificação e competência.

Sobre essa análise, conclui-se que a partir dos anos 60, com a crise de acumulação no modo de produção capitalista, sob a hegemonia do taylorismo/fordismo e com a introdução de um novo regime de acumulação que Harvey (1993) denomina de acumulação flexível, serão requeridas do trabalhador novas exigências quanto às novas habilidades para lidar por exemplo, com os avanços da tecnologia, programação e operação de equipamentos eletrônicos, maior velocidade de resposta. Verifica-se, no entanto, que a educação deverá estar atrelada com as exigências do capital, portanto se o mercado necessita de um trabalhador com um certo nível de conhecimento mais apurado, com poder de decisão, polivalência etc, esta necessidade será repassada para as escolas e entidades que serão responsáveis pela formação e preparação deste novo perfil de trabalhador requerido pelo capital. Não que esta preparação garanta-lhes um lugar no mercado de trabalho, visto que encontramos inúmeras pessoas com formação que se encontram desempregadas.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> De acordo com a pesquisa de Emprego e Desemprego (PES), realizada pela Fundação Seade e Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos) referente ao mês de Julho, a taxa de desemprego total na região metropolitana de São Paulo passou de 20,3% em junho de 2003 para as atuais 19,7 da PEA ( População economicamente ativa).

Como ressalta Mészáros (1981), além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos.

Neste sentido, observa-se que a mudança ou substituição do conceito de qualificação para o de competência ocorre paralelamente no mundo do trabalho e se transfere ao âmbito da educação, que deverá preparar o novo homem exigido pelo capital.

## **1.2 Conceito de Competência**

Embora o conceito de competência não seja novo, a partir da crise no final dos anos 60 a questão da competência começa a ser questionada. Mello (1974), por exemplo, em sua dissertação de mestrado referia-se à necessidade de construir um instrumento de avaliação da competência do professor. No entanto, foi somente a partir da década de 90 que o conceito de competência passa a ser utilizado de uma forma hegemônica tanto no âmbito do trabalho como na educação, relacionada às mudanças na organização do trabalho, da produção e também aos avanços tecnológicos.

Na compreensão de Mello (1974), o conceito de competência fica restrito à habilidade de se comportar de modos específicos, dentro de uma situação social a fim de produzir efeitos empiricamente demonstráveis e aprovados dentro de um contexto no qual ele funciona.

Conforme Manfredi (1998), o conceito de competência sempre esteve presente na linguagem gerencial e entre profissionais de recursos humanos que se referiam a elas como “iniciativa” e “conhecimentos” relacionados à comunicação. Na psicologia organizacional e industrial americana, este conceito data do final dos anos 60 e começo dos anos 70.

Na compreensão de Zarifian (*apud* Dubar, 1998), a qualificação cedeu lugar a competência sob o novo modo de gestão que acompanha a transformação da organização do trabalho e a mudança na relação de forças entre patrões e sindicatos de assalariados. Conforme o autor, na França, essas mudanças foram igualmente possibilitadas pelas evoluções do sistema educativo que colocava a aquisição das competências no cerne de seus

objetivos ao reformar os modos de construção dos diplomas profissionais e a concepção da avaliação.

Conforme adverte Dubar (1998:100)

*O “modelo de competência” não é, portanto, novo nem mais racional que os outros. Ele corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma “mobilização” pessoal contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica. Quem a ele se refere racionaliza com frequência sua escolha lançando mão do “filtro” do diploma escolar e de referências “cognitivas” (resolução de problemas, tipos de saberes...) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência. Ao contrário do modelo de qualificação, que implica negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre indivíduo provido de competências a priori e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em “desempenho” mais ou menos suscetível de ser medido.*

Há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo de competência.

Segundo Hirata (1997), na França, o conceito de competência é advindo do discurso empresarial, retomado em seguida por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades a partir de novas exigências de situações concretas de trabalho, noção esta associada aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva do conceito de qualificação pautada nos postos de trabalho e de classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Martino (2001) acredita que o conceito de competência tem sido considerada como alternativa de qualificação, originalmente criada e reatualizada pelas equipes de Recursos Humanos das grandes empresas para construir novos critérios de acesso e permanência no emprego.

Conforme Ropé e Tanguy (*apud* Silva, 1999), o conceito de competência tende a substituir as outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. Acreditam, porém, que estas noções não desapareceram, mas perderam a sua posição central.

Para Silva (1999), as primeiras leituras feitas sobre o significado de competência deixaram claro que existe uma "noção" e não um "conceito" sobre o significado de competência com diferentes interpretações e análises.

Schwartz (*apud* Silva, 1999) entende que a competência explica a nova junção entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação. Com a competência toma lugar o saber-fazer que procede da experiência e da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação.

Por essa ótica, a noção de competência compreendida pelo autor é fortemente associada a novas concepções de trabalho baseadas na flexibilização e na adaptação a uma nova situação, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência.

Para Zarifian (*apud* Ramos, 2001), a noção de competência pode ser sintetizada como a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática, compreendendo a dimensão cognitiva do trabalho, do que está ocorrendo e se coordenando com outros trabalhadores para mobilizar suas próprias capacidades.

Conforme Manfredi (1998), no Brasil, o conceito de competência tem sido utilizado desde os anos 70 no âmbito das ciências humanas e passa a ser utilizado nos discursos dos empresários que definem competência de uma forma quase unânime como uma capacidade de agir, intervir, decidir em situações imprevistas reunindo o saber fazer, o saber ser e o saber agir.

- “saber fazer” ⇒ que recobre técnicas e práticas através de cursos e treinamentos e ou por meio da experiência profissional.
- O "saber ser" ⇒ capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade.
- O “saber agir” ⇒ ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos diversificados.

Esta visão, conforme Manfredi (1998), pode ser considerada norteadora do conceito de competência utilizado nas empresas; e inovadora pois exige um processo de educação contínua para o desenvolvimento de habilidades que são:

- As básicas como, por exemplo: ler, calcular, interpretar até desenvolver raciocínios mais elaborados.
- As específicas que estão diretamente ligadas ao trabalho e dizem respeito aos saberes: saber fazer e saber ser.
- De gestão, relacionadas às competências de autogestão e de trabalho em equipe.

Desde os anos 80, executivos e pesquisadores passaram a ver as competências e capacidades como uma fonte importante de vantagem competitiva, visto que no cenário anterior a estabilidade das empresas permitia vantagens competitivas sobre seus concorrentes por um tempo relativamente longo, ao contrário do que se verifica atualmente com as profundas mudanças e transformações.

Esta visão de competência indicada por Manfredi aproxima-se da visão de competência utilizada por Fleury & Fleury (2000), que associa o conceito de competência ao saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, ou seja, para Fleury, as competências devem agregar valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Nesta sua análise, Fleury & Fleury (2000) afirmam que para que o conhecimento gerado ou adquirido seja aplicado, obtendo produtos e serviços coerentes com a realidade do mercado e com suas diretrizes estratégicas, é importante o desenvolvimento de competências nas organizações, estimulando o “saber agir” (mobilizar recursos e pessoas), “o saber transferir” (fazer circular conhecimentos e oportunidades), o “saber aprender”, “saber engajar e se comprometer”, enfim, “saber assumir responsabilidades”.

Observa-se, portanto, que a competência não existe isoladamente no indivíduo, mas sim no contexto da organização durante o processo de interação. Desta forma, o conceito de competência acontece somente no momento em que o profissional interage na situação de trabalho e se depara com situações que exijam a mobilização dos recursos.

Em algumas análises desenvolvidas em empresas nos últimos anos, Fleury (1999) tem observado mudanças significativas nas práticas de gestão de pessoas ao se incorporar o conceito de competência.

Nos tradicionais processos de recrutamento e seleção novos instrumentos, novas técnicas vêm sendo empregados, visando identificar pessoas com potencial de crescimento, flexibilidade para enfrentar os incidentes, os imprevistos e as novas demandas das empresas. Os processos de treinamento e desenvolvimento assumem novos contornos, criando-se inclusive em algumas empresas o conceito de “Universidade Corporativa”. O ponto chave



deste conceito é que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. Fleury (1999) considera também que é possível identificar algumas tendências gerais de mudanças na estrutura e sistema de gestão de empresas, consideradas mais avançadas. Porém, lembra que estas considerações não podem ser generalizadas para o conjunto das empresas brasileiras, que em sua maioria ainda se defrontam com modelos tradicionais de gestão de pessoas.

O autor alerta para a questão de que a gestão por competência pode ser apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo/fordismo, ou seja, continua o controle sobre os trabalhadores, porém de forma mais “flexibilizada”, onde os trabalhadores são cobrados em termos de resultado e a base continua sendo a extração da *mais valia*.

Para Harvey (1993), as mudanças ocorridas na sociedade decorrem da saturação dos rígidos padrões da acumulação taylorista/fordista que cedem a um novo conjunto de forças produtivas como a microeletrônica, a biotecnologia e a sofisticada estrutura de serviços organizados em um novo padrão flexível de acumulação capitalista. A informática, o *just-in-time*, a qualidade, a automação, as redes de mercados, a logística, a terceirização, o *marketing*, as subcontratações, entre outras, desenharam um novo mundo, uma nova sociedade, um novo estilo de viver com padrões culturais, artísticos e estéticos abrigados no que se chama de pós-modernismo.

Ainda que o modelo de qualificação predominante no taylorismo/fordismo seja substituído pelo modelo de competência, há que se considerar ainda que vivemos numa sociedade capitalista, na qual é necessário a constante valorização do capital, sob essa lógica o trabalhador sempre será visto como um instrumento fundamental para a realização deste objetivo.

O trabalho, conforme analisa Marx (1985), torna-se mercadoria a partir do momento em que o trabalhador o vende como única fonte de sua sobrevivência em troca de um salário que mal dá para sobreviver.

Para Ferretti (*apud* Silva, 1999), o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Neste sentido, as necessidades detectadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico, para uma outra dimensão resumida na

expressão "saber ser", na qual se articulam e se mobilizam saberes, comportamentos orientados por outros valores qualitativos como colaboração, engajamento entre outros.

A questão é saber como nós professores pensamos na formação dos educandos. Queremos formar com a base requerida pelo setor produtivo, ou seja, para a reprodução do capital ou queremos formar com um horizonte ético, e respeitando a subjetividade dos educandos?

### **1.3 Conceito de Competência na Educação**

No campo da sociologia do trabalho, observa-se no cenário atual um deslocamento do conceito de qualificação profissional para o de competências profissionais. Esta mudança remete a uma reflexão sobre as questões no mundo do trabalho, orientado pela busca de maior produtividade, e hoje, colocando em questão as competências, como para a educação, que não poderá ficar imune a essas mudanças e alterações tão profundas, pois a escola é uma das instituições básicas para a produção e reprodução da força de trabalho e se insere no interior do complexo processo de produção de mercadorias em que os trabalhadores ao produzirem formam novas gerações de trabalhadores.

Pacheco (2001), analisando a questão das competências em Portugal, afirma que o currículo nacional está assentado em uma lógica de duas vertentes. A primeira ligada a uma pedagogia por competências, que procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em ação e a outra ligada à preocupação com avaliação de resultados. Para o autor, a competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho e alcançar um objetivo. Neste modelo verifica-se o resultado que se deve alcançar. Segundo Pacheco (2001), "a pedagogia por competências é, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da pedagogia por objetivos" (2001:01).

Para o autor, competência e objetivo estão ligados a uma racionalidade curricular técnica que têm como função resumir o conhecimento em comportamentos ou saberes ligados à ação.

Shimizu (1996) - analisando periódicos da área da educação cujos artigos trazem elementos para a discussão do conceito de competência docente, especialmente aqueles relacionados à formação docente e didática, durante as três últimas décadas - verificou que durante a década de setenta foram desenvolvidos apenas seis artigos abordando o termo

competência. Dentre os seis artigos, três tratam a competência docente associando-a a capacidade de elaboração do planejamento e os outros três apresentam as características de um professor qualificado. Nestes artigos, os autores enfatizam o planejamento, argumentam ainda, com pressupostos distintos, que é por meio de sua adequada utilização que o professor garante a eficácia do processo ensino aprendizagem.

Shimizu (1996) conclui que na década de 70 a concepção de competência estava atrelada a atributos pessoais do professor e à capacidade de utilização adequada de técnicas e métodos de ensino, com vistas a propiciar a aprendizagem do aluno e sua adaptação ao meio.

Na década de 80, foram registrados dez artigos que utilizam o termo competência e cinco artigos que não utilizam o termo competência, mas referem-se a idéias de competência. Os cinco artigos que utilizam o termo apresentam discussões sobre a relação competência técnica – compromisso político. Dentre eles, três apresentam discussões sobre a mesma temática técnico-política e dois não abordam esta questão e sim as diretrizes curriculares para formação de professores tanto nas escolas de 1º e 2º graus como também sobre formação acadêmica, pedagógica e formação prática do professor.

Shimizu (1996) conclui que na década de 80 a concepção de competência encontra-se aliada à capacidade de desenvolver no aluno sua consciência crítica. Portanto, são necessárias aos professores competências políticas e técnicas.

Na década de 90, a autora encontrou cinco artigos que utilizavam o termo competência e dois artigos que traziam a idéia sem utilizar o termo. Dos sete artigos analisados no período, cinco apresenta discussões sobre a relação competência técnica e compromisso político, sendo que em três deles, os autores acrescentam a relação e a competência científica. Shimizu (1996) afirma que na década de 90, os autores apresentaram a competência docente com duas características distintas. Em alguns artigos, a competência docente é tratada em suas dimensões científica, técnica e política e em outros artigos, de certa forma, retomam-se alguns princípios da tecnologia educacional da década de 70. Nestes artigos a competência relaciona-se aos avanços científicos e tecnológicos que exigem do professor uma instrumentalização metodológica para adequar a educação às novas necessidades.

#### 1.4 Conceito de Competência na Formação de Professores

A formação dos educadores sempre foi tema de muitas discussões. Alguns autores<sup>4</sup> chamam a atenção para os termos: “bons professores”, “professores competentes”, “professores reflexivos”, ou seja, educadores que, em sala de aula, apresentam um fazer pedagógico coerente com concepções progressistas da educação.

A formação continuada de professores, chamada por vezes de reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, tem uma história recente no Brasil, intensificando-se na década de 80, e a despeito de se pautar predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração, modalidades. Em alguns estados brasileiros, a formação continuada de professores vem convertendo-se em tradição, visto que já acontece há muito tempo, ao passo que em outros é uma iniciativa mais ou menos recente (MEC, 2001).

Na década de 70 até meados de 80, durante a Ditadura Militar, os representantes do governo, ao instituírem as políticas de formação, utilizavam os termos *treinamento* e *reciclagem*, desencadeando ações apenas com finalidades objetivas e mecânicas. Neste momento, imperava o *saber fazer*, citado por Manfredi (1998), que recobre técnicas e práticas na forma de treinamentos e cursos rápidos, desconsiderando a visão global do processo educativo. Neste sentido, era atribuída ao educador a simples tarefa de fazer e não de pensar e refletir sobre o seu trabalho. O professor participava do treinamento e tentava reproduzi-lo na sua escola. O conteúdo determinado pelo órgão central ou pelo livro didático tinha que ser seguido rigorosamente.

Na década de 80, conforme analisa Shimizu (1996), com a abertura política, as propostas parecem superar o sentido tradicional dos programas de formação, surgem novos conceitos para designar o pensar/fazer tal processo: "aperfeiçoamento" e "capacitação" de educadores. Há uma retomada das concepções de Paulo Freire e a educação libertadora, busca da relação entre a teoria e prática. Mas será que esses termos treinamento, reciclagem, capacitação querem e buscam completar a formação do educador? Ou ainda se mantém, apesar da mudança nominal, a capacitação como um processo meramente formal e técnico?

No início da década de 90, ainda utilizava-se o termo “reciclagem”, desconsiderando o conhecimento real, introduzindo o que se julgava novo e desconsiderando o velho,

ênfatizando aulas expositivas, vídeo-cassete, computadores nos cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras, encontros ocasionais etc.

Na visão de Mello (2000), as demandas da nova educação básica para a formação de professores devem estar pautadas em quatro vertentes:

- Potencializar o desenvolvimento das pessoas;
- Construir individualidades autônomas e solidárias;
- Construir a convivência inclusiva e produtiva;
- Construir competência's para usar as linguagens e viver na sociedade do conhecimento e da informação.

Conforme a autora, existem alguns princípios orientadores para uma reforma da formação de professores são eles:

- Competência: uma concepção de competência é nuclear. As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em "situação", ou seja, na relação teoria/prática, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias (teoria). Para construí-las, as ações mentais não são suficientes, ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo Neste sentido, evidencia a importância da relação entre teoria e prática.
- Coerência: uma qualidade imprescindível.
- Pesquisa: elemento essencial

Quanto às diretrizes para a formação de professores, Mello afirma que a formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências. E quanto à questão de organizar um curso de formação de professores a partir da concepção de competências implicará:

---

<sup>4</sup> MELLO 1974, ALVES 1992, FREIRE 1996, IMBERNÓN 2000, PERRENOUD 2000, RIOS 2001.

- Definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional;
- Tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Conforme Mello (2000), as competências são compreendidas em:

- Competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.
- Competências referentes à compreensão do papel social.
- Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar.
- Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico.
- Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.
- Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Faz-se necessário também a autonomia do professor nas decisões, interação com os demais professores e com a sociedade, fazer uso da tecnologia da informação, levar em conta a realidade e a experiência dos alunos, incentivar a pesquisa, estar aberto a mudanças.

Atualmente, percebe-se esta concepção de competências profissionais que está sendo orientada na maioria das ações de formação de professores e está presente como fundamento da proposta das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, elaborada e divulgada pelo MEC parecer 009/2001, que trata de uma concepção de competência como uma questão nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores.

Segundo as definições do MEC (2001), para considerar que um profissional seja competente não basta que tenha domínio sobre seu trabalho e conteúdos, mas é imprescindível que ele saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

A aquisição de competências deverá ocorrer, conforme o documento do MEC (2001) mediante ação (teoria X prática) baseada na reflexão do professor e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins, ou seja, com uma dimensão técnica, enfatizando técnicas e métodos de ensino, preocupação com o conteúdo, etc.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados. Para isto é necessário transformar as formas convencionais de avaliação (provas, trabalhos) e criar outros mecanismos de avaliação, em que se observe não apenas o domínio dos conteúdos necessários, mas sim, quando e como fazer uso desses conteúdos adquiridos para resolver situações-problema nas mais diferentes ocasiões.

Muitos estudiosos e pesquisadores, tanto nacionais quanto estrangeiros, têm voltado as preocupações para a competência do professor, do ensino, da escola e da educação.

Dentre os autores que tratam de formação de professores neste trabalho, observa-se uma diferenciação nas análises por se fundamentarem em tendências conceituais diferentes.

De um modo geral, identificamos autores referenciados à sociologia de Bourdieu Nóvoa, Perrenoud, e dentre os nacionais uma forte influência freiriana.

Com um referencial em Bourdieu (1998), principalmente no conceito de *habitus*, podemos destacar PERRENOUD e NÓVOA, embora esses autores apresentem diferenças. Perrenoud em seus escritos enfatiza a necessidade de construir as competências de forma técnica dentro de uma seqüência lógica, enquanto Nóvoa, preocupa-se com a formação do professor considerando-o um ser social, não podendo descaracterizar-se o seu eu profissional do pessoal, e a importância da educação continuada, ou seja, a abordagem parece enveredar por um horizonte mais político/profissional do que técnico como tratado por Perrenoud.

Muitas vezes, nossa ação como professores é orientada por determinados modelos, planejamentos e ou até mesmo livros didáticos. Ainda assim, em algumas situações, nossa prática é dirigida por outros elementos como, por exemplo: sensibilidade, percepção, intuição. Fatores que se mobilizam quando surgem problemas complexos, situações de urgência, ou seja, por momentos que somos surpreendidos por acontecimentos não habituais na prática. Nesses momentos, nem sempre os modelos de que dispomos são capazes de resolverem essa dificuldade. O encaminhamento dessas situações é estabelecido pelo *habitus*, que nos permite improvisar, decidir rapidamente sem possibilidades de fundamentação racional, ou seja, nesse sentido o *habitus* é o produto de uma aprendizagem que não é consciente e cognitiva, uma

aparente aptidão natural que possibilita ao sujeito agir de uma determinada maneira sem que ele perceba a subordinação imposta pela sociedade ou pelo meio social. A existência do *habitus* torna-se consciente conforme Bourdieu (1998), no momento em que o indivíduo é introduzido em um meio estranho ao seu cujas regras do jogo ele desconhece.

Conforme Perrenoud (1997:108), os sociólogos definem *habitus* como: O conjunto de disposições e de esquemas que formam, segundo a noção de Bourdieu (1998), uma pragmática geradora de práticas.

Na análise do autor, o *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo quando transpomos condutas eficazes num outro contexto.

A noção de *habitus*, definida por Bourdieu (1998), é constituída pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação, que capacita o indivíduo para enfrentar situações do cotidiano. Quando assumido como sistema de competências, o *habitus* pode nos remeter para a ação pedagógica, o aprendizado, os processos de socialização e de formação profissional.

Para Bourdieu, o *habitus* pode ser representado por um conjunto de experiências que são internalizadas ou interiorizadas desde a infância, por meio da família, da escola e das experiências sociais de pessoas ou grupos, na forma de *habitus*, maneiras de agir, disposições ou percepções, e que os levam a organizar, de forma aparentemente natural e muitas vezes inconsciente, sua conduta e suas escolhas.

Perrenoud (1997/1999/2000) vem tratando a questão da competência pedagógica aliada a uma nova maneira de abordar temas como: as práticas pedagógicas, a formação de professores e a profissão docente, permitindo a aproximação de diferentes enfoques no tocante à questão das desigualdades sociais na escola, por meio de uma maneira diferenciada de olhar as práticas pedagógicas e um melhor entendimento sobre a construção dessas práticas na escola, propiciando também, novas formas de pensar a escola e os professores.



Na concepção de Perrenoud (2000), enquanto os professores praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, ou seja, baseada na pedagogia tradicional<sup>5</sup>, na qual o educador é responsável simplesmente em despejar os conteúdos, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagens nas quais colocam cada um de seus alunos.

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagens acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. Essas situações distanciam-se dos exercícios clássicos, que exigem apenas operacionalização de um procedimento conhecido. Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despendar energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagens, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido. Neste sentido, observa-se a importância do *habitus* e de habilidades, do saber fazer e do saber ser apresentada por Bourdieu, para facilitar o enfrentamento das situações amplas, complexas conforme apontada por Perrenoud. Essa competência global mobiliza outras competências mais específicas: (Perrenoud 2000:26)

- “Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem”.
- “Trabalhar a partir das representações dos alunos”.
- “Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem”.
- “Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas”.

Perrenoud parece apontar para a formação requerida pelo setor produtivo com base em uma dimensão técnica, também incorporada no parecer 009/2001 MEC que trata das diretrizes para formação de professores.

Nas obras de Perrenoud (2000) sobre formação de professores, verifica-se que ele procura enfatizar dispositivos e métodos eficazes que procuram dar conta destas “novas

---

<sup>5</sup> Pedagogia tradicional na concepção do nosso mestre Paulo Freire é o que se pode chamar de educação bancária; na qual o professor é o detentor de todo conhecimento e as informações são

demandas” sobre formação do professor como, por exemplo, as dez competências que um professor deve seguir como uma espécie de receita para a educação.

Em seu livro *Dez novas competências para ensinar*, Perrenoud (2000) tenta descrever e elencar as dez novas competências que contribuem para redelinear a atividade docente. São elas:

1. Organizar e animar as situações de aprendizagem;
2. Gerir o progresso das aprendizagens;
3. Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e desenvolver os pais;
8. Servir-se de novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. Gerir sua própria contínua.

A verdadeira competência não se traduz apenas em conhecer os conteúdos e sim em relacioná-los a objetivos e a situações de aprendizagem. Traduzir o programa em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades realizáveis não é uma atividade linear. Os saberes e o *savoir-faire* de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas. Desta maneira para o autor, a competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os acontecimentos sem apenas pautar-se em uma ordem de conteúdos programáticos.

Trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-los expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar aos alunos constantemente direitos, entendidos como uma forma de participação, de opinião, na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência. Enfim, deve-

se abrir um espaço de discussão para confrontar os limites de seus conhecimentos. Neste sentido, a competência do professor é essencialmente didática.

Perrenoud (2000) afirma ainda que aprender não é apenas memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo. Deparar-se com obstáculos é enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução, portanto a devolução do problema fará com que a mente ponha-se em movimento. Conforme Perrenoud, faz-se necessário trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, pois um procedimento de projeto leva a certos dispositivos. O trabalho por meio de situações problema leva a outros, os procedimentos de pesquisa, a outros ainda. Nesses casos, há um certo número de parâmetros que devem ser dominados para que as aprendizagens almejadas realizem-se.

O envolvimento dos alunos com atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento passam por uma capacidade fundamental do professor: tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa, encarar um modelo plausível de aprendiz. Embora isso não seja um bom procedimento para ser realizado nas escolas devido aos horários rigorosos que se têm que cumprir e o fato dessas pesquisas e projetos levarem tempo.

A dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional. O papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória coletiva ou confiá-la a certos alunos, pôr-se a disposição de certos alunos, fazer buscar ou confeccionar os materiais requeridos para o experimento. Em um procedimento de projeto, o principal motor para o qual o professor pode apelar é o desafio do êxito de uma tarefa que perde seu sentido se não chegar a um produto. Além de ser capaz de suscitar uma paixão pelo conhecimento que deve passar pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, e mostrar a sua humildade e aceitar mostrar as suas próprias divagações e ignorâncias.

Na análise de Perrenoud (2000) sobre as dez novas competências que contribuem para redelinear a atividade docente, parece claro que o autor enfatiza e analisa apenas a sala de aula, ou seja, o momento em que o professor está na sala de aula com seus alunos, esquecendo todo o processo histórico, dialético da relação professor e aluno. Toma-se como exemplo a primeira das competências: - organizar e animar as situações de aprendizagem – o foco desta competência é a aula, onde o professor parece ter que buscar meios para animar as diversas situações de aprendizagem. A terceira competência:

- Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação – o foco também é na aula, pois os dispositivos de diferenciação dependerão do resultado ou do retorno dos alunos que poderá ser positivo ou negativo e aí então o professor deverá improvisar e criar dispositivos de diferenciação para uma melhor compreensão do conteúdo. Outra ainda, a sétima competência: - Servir-se de novas tecnologias – também o foco está totalmente voltado para a sala de aula, não que sejamos contra a utilização dos recursos tecnológicos, mas é preciso repensar algumas questões que são julgadas como fundamentais, quando na verdade não o são.
- Partindo desta análise, podemos afirmar que em Perrenoud o trabalho do professor é um trabalho parcial, já que desconsidera o todo do processo que se inicia desde o momento da seleção de conteúdos, pesquisa e escolha de bibliografia, qual ou quais recursos serão utilizados. Depois deste trabalho desenvolvido, é que se pode pensar no trabalho na sala de aula, onde o professor vai deparar-se com várias surpresas e imprevistos e acaba tendo que adaptar o seu planejamento. Sob esta análise, verifica-se que o ensino desenvolve-se num contexto de interações, a aula constitui um limite à atuação dos professores. Dentro desse limite, enfatizam-se as situações concretas que exigem uma improvisação e habilidade pessoal, a experiência intervém fortemente nesta atuação. O que permite desenvolver um novo *habitus* que se fixa num estilo de ensinar em macetes.

Portanto, na compreensão de Perrenoud, não se pode identificar o trabalho humano na sua omnilateralidade, conceito utilizado por Marx, para expressar a plenitude da condição humana muitas vezes impedida de realizar-se.

Segundo o autor, as novas tendências centradas no conceito de competências devem substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como por exemplo, de saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou de qualificação na esfera do trabalho.

Conforme (PERRENOUD, 1999:07) competência é:

*Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.*

Para o autor, os recursos cognitivos são definidos como conhecimentos, habilidades, capacidades, informações, etc.

As considerações mencionadas pelo parecer do MEC 009/2001 mostram que há uma aproximação do conceito de competência utilizado por Perrenoud (2000), que é utilizado no setor produtivo para designar a formação humana requerida.

No entanto, as competências tratadas por Perrenoud não representam uma abordagem nova, visto que Freire e Nóvoa já direcionavam seus estudos utilizando-se desta concepção.

Conforme defende NÓVOA (1992:25)

*A formação não se constrói por acumulação (de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.*

Esta reflexão do autor também se fundamenta na noção de *habitus* definido por Bourdieu (1998), relacionando o aprendizado, os processos de socialização e de formação profissional que constituem o *habitus* do professor.

Nóvoa (1992), referindo-se a Portugal, acredita que as políticas de formação de professores têm ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar com formar-se, além de não valorizar a articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão cada vez mais importantes.

Para o autor, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forme nos professores um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver no dia-a-dia apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas. Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, levando em consideração a sua história de vida, sua experiência, com base no que o professor vai adequando um saber sobre sua profissão, o que, por sua vez, reporta-se ao conceito de *habitus*.

Nóvoa (1992) contrapõe-se à concepção de que a formação dá-se por acumulação de conhecimentos ou técnicas. Assim, suas concepções elaboradas sob o mesmo conceito de *habitus* complementam as concepções de Perrenoud que enfatiza a necessidade de construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas<sup>6</sup>, pois a situação didática não ocorre ao acaso e é desencadeada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver. Não há dispositivo geral, tudo depende da disciplina, dos conteúdos específicos, do nível dos alunos e das opções do professor.

Partindo deste princípio, para Nóvoa (1992) a mudança na maneira de ensinar pode ser feita com consistência e baseada em várias práticas pedagógicas já utilizadas e analisadas coletivamente, porém, com o cuidado de não serem somente reproduzidas sem mudanças e sem o espírito crítico. Precisamos estar sempre atentos às propostas e com isso mudando o nosso método de trabalho. Portanto, a figura do educador poderia ser respeitada e este considerado como eterno aprendiz, que a partir de uma formação contextualizada busca transformar-se, e com isso transformar a sua prática.

No entanto, pergunta-se: será que é necessária somente a mudança do método, conforme sugere Nóvoa (1992), e continuar reproduzindo o que já foi elaborado para os conteúdos programáticos, o livro didático, etc?

Dentro de uma concepção Freiriana de análise, ao contrário do que sugere Nóvoa, verifica-se uma preocupação com a formação não apenas como transmissão de conteúdos, mas de sua produção. Para Freire, o processo educacional é constitutivo da cidadania dos alunos, da superação do fracasso educacional e de humanização.

O educador, para Freire(1996), é uma figura importantíssima na relação ensino/aprendizagem, porém tem-se que ressaltar que ele não é o único responsável por este processo conforme demonstra , pois esta relação é bastante complexa, no sentido de envolver não somente o professor, mas sim todos que participam no campo educacional como, por exemplo, os alunos, os diretores, os coordenadores, etc.

Conforme Freire (1996), é importante levar em conta que o homem é um ser inacabado e que têm consciência disto e diante do seu *inacabamento* inventa, reinventa por meio da linguagem, da cultura e da comunicação em níveis profundos e complexos e busca uma construção permanente, constante.

---

<sup>6</sup> Seqüência didática: É um conjunto de atividades constituindo uma unidade de ensino, propiciando o desenvolvimento e a construção do conhecimento relativo à expressão escrita e oral de um determinado gênero respeitando a capacidade dos alunos. ( Cristóvão, 1998)

Freire (1996:25) considera que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Os conhecimentos não podem ser transferidos, os educadores e educandos fazem parte da construção deste conhecimento, assim como a pesquisa faz parte da natureza da prática docente.

Freire, já apontava, desde os anos 60, mudanças na relação do ensino e da aprendizagem e conseqüentemente na formação docente.

Embora Freire não tenha escrito nenhuma obra tratando exclusivamente da formação docente e nem sobre o conceito de competência, nota-se que nos seus estudos sobre a educação, num âmbito geral, estão presentes vários conceitos, sobre os quais podemos considerar o que seria um "bom professor" ou talvez um "professor competente" mencionado por Perrenoud.

Freire, em suas obras *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Educação Como Prática da Liberdade* (1982), trabalha a questão de que a formação de professores deve ser permanente, constante, pois o professor aprende ao ensinar e os educandos ensinam ao aprender. Existe sempre uma relação de troca entre educadores e educandos. É neste sentido que ele afirma que ensinar não é somente transferir conhecimentos e conteúdos, e que ensinar não se esgota apenas em diversas possibilidades de se tratar um determinado conteúdo, mas se estende ao modo como estes conteúdos são produzidos. Ensinar não existe sem aprender e vice-versa. É este seu pensamento que acaba por recusar e criticar o ensino bancário que é baseado na pedagogia tradicional, conforme já mencionado no início deste trabalho.

Acredita que a educação é uma intervenção no mundo que implica muito mais do que os conhecimentos passados de maneira adequada ou não. A educação diz respeito ou à reprodução ou ao desmascaramento das ideologias. Portanto, o professor tem que ter uma postura que não pode ser neutra e sua prática exige uma tomada de decisões diárias. Não se pode ser professor a favor simplesmente do homem, reduzindo-o a seus conteúdos. É possível demonstrar que as mudanças devem e podem ocorrer, isto é que dá a importância político-pedagógica para a educação.

Portanto, ensinar exige segurança, competência e generosidade. A competência reflete-se na segurança com que o docente apresenta-se em sala de aula. Um professor que não leva a sério sua formação, que não busca, não estuda, não terá forças para concluir suas

atividades em sala de aula. Freire (1996) ainda ressalta a importância de uma reflexão crítica permanente a qual permitirá fazer-se uma avaliação da prática junto aos educandos.

Segundo a sua concepção, o que precisa ser feito é trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar e um destes caminhos e métodos podemos encontrar na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1985), na qual aponta alguns pontos importantes para a formação docente. São eles:

- Estar aberto a indagações e questionamentos;
- Respeitar a realidade dos educandos;
- Incentivar a pesquisa;
- Provocar a curiosidade;
- Manter uma relação de troca entre professor x aluno;
- Aceitar e encarar o novo;
- Fazer uma reflexão crítica sobre a prática.
- Acreditar que é possível uma mudança, portanto não podemos ser neutros e sim interagir a todo o momento.
- Pensar nas práticas pedagógicas de ontem e de hoje e tentar construir uma melhor.

Depois de apresentados alguns pontos sobre formação docente com base nos estudos de Freire e Perrenoud, podem-se verificar que alguns aspectos são comentados por ambos como, por exemplo:

Perrenoud (2000) afirma que precisamos trabalhar a partir das representações dos alunos, enquanto Freire (1996) diz que devemos respeitar a realidade dos educandos. Perrenoud (2000) afirma que devemos trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem e para Freire (1996) devemos estar sempre abertos à indagações e questionamentos. Considerando essas semelhanças entre os conceitos de Perrenoud (2000) e Freire (1996), nota-se primeiramente que a abordagem sobre formação docente proposta por Perrenoud não pode ser considerada “nova”, visto que nos estudos de Freire, nos



apontamentos que ele faz, já se encontravam várias abordagens agora propostas e com uma visão de homem e de mundo que não são apontadas por Perrenoud.

Com relação à formação docente, Freire (1996), Perrenoud (2000) e Imbernón (2000) acreditam que se precisa abandonar o conceito de professor/a tradicional, acadêmico ou enciclopédico e do especialista técnico cuja função primordial é transmitir conteúdos em forma de receitas e de aplicação mecânica.

Do ponto de vista de Pimenta (1998), entende-se que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o trabalho do professor como mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos e superação do fracasso e das desigualdades escolares. Ela analisa a educação como um processo de humanização e entende que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas vividas nos contextos escolares. E com referência aos meios de comunicação cada vez mais desenvolvidos, deixa clara a inoperância da escola e dos professores. Sendo assim, deve-se ter claro que conhecer não se reduz a informar-se, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, deve-se trabalhar estas informações até que se transformem em conhecimento. Diante disso, os professores, segundo a autora, têm um grande trabalho a realizar. O conhecimento somente por meio de informações, fatos ou dados isolados da realidade, sem nenhuma contextualização, não surte efeito. Portanto, é necessária e imprescindível a contextualização, onde os dados são situados e adquirem a sua eficácia conforme salienta Morin (2000).

Conforme Ponce (1997), embora tenhamos clara a importância do professor, percebemos também que ele tem sido um profissional desvalorizado com baixos salários, com falta de condições para realizar o seu trabalho, enfim, neste contexto encontra-se o que podemos chamar de professor executor, aquele que somente executa sua tarefa (ensino bancário – Paulo Freire), sem participar de projetos, reuniões e decisões sobre sua própria aula. Neste sentido, fica impossível desenvolver ou considerar o conceito de competência que é fundamental para as diversas situações de aprendizagem.

A desvalorização da figura do professor acaba também por forçá-lo a trabalhar em outras instituições, ou até mesmo em uma empresa desenvolvendo outro tipo de atividade o que evidencia a sua falta de tempo, a falta de preparo de suas aulas e até mesmo dificultando a construção de competências. Ponce (1997) considera que, neste sentido, o perfil do professor é considerado empobrecido, pois ele apenas executa a sua tarefa de acordo com os programas

curriculares fornecidos pela instituição, onde nada poderá ser alterado, questionado, reformulado, repensado.

Conforme ainda a autora, não se exige a sua reflexão aliada ao desempenho de competências. Entende-se como prática reflexiva um movimento de ação e reflexão na relação do ensino e da aprendizagem que permite ao educador pensar, repensar, voltar atrás, no sentido de contextualizar, situar os dados e informações, contribuir, opinar sobre a elaboração de projetos multidisciplinares, sobre a construção de sua aula e, sobretudo, em atividades diferenciadas e criativas, adequadas a cada solicitação nova da realidade escolar. Isto significa aprender a aprender, a pensar, a relacionar o conhecimento com os dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendizado e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base nos fatos, a lidar com o sentido que a aprendizagem desperta. Busca-se, portanto, uma outra competência pedagógica surgida a partir da reflexão na e sobre a prática. Esta característica será de suma importância na relação do ensino e da aprendizagem.

Almeida & Jardimino (2002) acreditam que a discussão sobre formação de professores e competência deve voltar-se para uma formação que ultrapasse as exigências lineares e instrumentais da política educacional e busque aventurar-se em propostas mais audaciosas para formação de um professor para um novo mundo (epistêmico, social e político). Neste sentido, acreditam que no Brasil temos recebido várias idéias e propostas, às vezes em forma de “receita”, que acabam influenciando o pensamento pedagógico e a política nacional para a educação.

Os autores citados ainda comentam as inúmeras obras sobre formação de professores, difundidas e publicadas no Brasil como, por exemplo, Freire, um dos grandes referenciais deste pensamento que vem sendo esquecido conforme se observa em alguns documentos de política de formação de professores como, por exemplo, o documento do MEC: *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Nível Superior para a Educação Básica* (2001), que está apoiado nas vertentes de competência e numa linguagem perrenoudiana.

De um modo geral, não há grandes diferenças na abordagem da noção de competência tratada pelos autores citados. Referem-se à competência como sinônimo de experiência, conhecimento, habilidade, *habitus* que são mobilizados em uma situação concreta, não prescrita. Nesse sentido, aproxima-se da noção como é utilizada no mundo do trabalho. A noção de competência sempre esteve presente na linguagem gerencial e entre

profissionais de recursos humanos que se referiam a elas como “iniciativa”, “conhecimentos” e “habilidades”. (Manfredi, 1998). Nos últimos trinta anos do século XX, com o acirramento da competitividade entre as empresas, além do uso cada vez mais intenso de tecnologias de base microeletrônica, implementam-se outras formas de controle da força de trabalho associando-as à lógica da cooperação e da

*(...) superação do conflito capital trabalho pelo consenso. As noções de competência e de empregabilidade são centrais para a validade desses corolários pelo fato de se prever um comprometimento mútuo em torno delas, seja pelo investimento das empresas, seja pela colaboração e pelo envolvimento dos trabalhadores. (RAMOS, 2001:301)*

Como já indicamos anteriormente, a valorização da noção de competência produz o deslocamento para uma dimensão que pode ser resumida na expressão "saber ser" e que se concretiza na mobilização individual em troca de reconhecimento – salarial, premiações, crescimento na hierarquia organizacional (DUBAR: 1998) – ao mesmo tempo em que se obscurece o fato de que este reconhecimento é o resultado provisório de uma relação social conflitante.

*Na verdade, parece haver uma atrofia dos sujeitos coletivos e da própria sociedade civil, cujo sentido volta a ser de espaço em que se estabelecem as relações privadas, sob a ética da liberdade individual. Sob essa concepção, o indivíduo encerra-se como realidade completa em si mesma e estabelece o interesse particular como finalidade última de todas as suas ações. (RAMOS, 2001:302)*

Como afirma a autora, trata-se de regular, de adequar “o comportamento dos indivíduos ao funcionamento de um regime de produção” (RAMOS, 2001:301), fortalecendo o consenso em torno da idéia de colaboração entre as diferentes empresas e entre as empresas e os trabalhadores. A educação escolar é o campo privilegiado para construção deste consenso.

*A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades otimizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo. (RAMOS, 2001:303).*

No campo da educação e especificamente da formação de professores, é este sentido individualizante que encontramos nos autores analisados, principalmente naqueles que enfatizam o sentido técnico das competências como PERRENOUD.

No entanto, em FREIRE, ainda que se possa encontrar semelhanças entre a sua compreensão quanto à atuação do professor e aquela proposta pelos outros autores, verifica-se que a atuação do professor e de todos os atores envolvidos no processo educativo é compreendida num sentido transformador. Ou seja, a ação do professor remete-se a ação coletiva e social cujo horizonte seria a transformação da sociedade.

É possível afirmar que nestes atores também se encontram as duas vertentes para a compreensão da competência, já indicadas por SHIMIZU (1996), ainda que tratadas de forma mais ampla. Conforme indica a autora, há uma retomada da noção de competência utilizada na década de 70. Ou seja, mudam a questão da qualidade para competência, mas a preocupação continua sendo fundamentalmente técnica como nos anos 70, hoje, fala-se em competência, em flexibilização da produção, porém se repete a questão da preocupação com a questão técnica.

Com base nas análises desses autores e considerando estas duas concepções possíveis para a noção de competência, procurou-se verificar se as teses e dissertações apresentavam:

1- A competência na sua dimensão técnica, aproximando-se do sentido dado por PERRENOUD, NÓVOA e MELLO,

2- A competência na sua dimensão política. Neste caso os pesquisadores remetem-se ao sentido sugerido por Freire.

## **2 Análise das Dissertações e Teses**

Considerando as duas dimensões para o conceito de competência – técnica ou política – este trabalho pretende analisar como está sendo compreendida a questão da competência na formação de professores.

A opção por analisar as dissertações e teses defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC; na Universidade Estadual de São Paulo – USP e na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP deu-se pela seguinte razão: Segundo André & Romanowski (2000), o maior número de defesas de dissertações e teses sobre formação de professores ocorreu na região Sudeste que concentra 70% do total dos trabalhos realizados durante o período de 1990-1996. Conforme analisaram os autores, a PUC concentra o maior número de produções na área de formação de professores com um total de 31 teses e dissertações, considerando 03 programas de pós graduação; a UNICAMP apresenta o segundo maior número de produções – 24; e a USP em terceiro lugar, com um total de 20 produções.

### **2.1 Coleta de Dados**

Inicialmente, foram selecionados todos os títulos que tratavam de formação de professores. Observou-se uma infinidade de dissertações e teses disponíveis, porém não era possível distinguir aquelas que abordavam o tema competência de forma específica como se pretendia analisar neste trabalho. Assim, foi necessário fazer uma análise mais detalhada. Para tanto, utilizou-se as palavras competência de Professores” dessa forma, foi possível obter trinta trabalhos.

Em seguida, por meio da leitura dos resumos, observou-se que muitas dessas dissertações abordavam o termo competência, porém com seu foco no aprendizado dos alunos ou apenas constando no título e não sendo desenvolvido no corpo do trabalho. Decidiu-se por fazer uma leitura das dissertações e teses e encontrar o que realmente é de interesse nessa pesquisa – competência na formação de professores. Como resultado foi possível encontrar 02 (dois) trabalhos na Universidade de São Paulo (USP) e 05 (cinco) trabalhos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a visita à biblioteca permitiu a realização de busca por assunto: Formação de Professores, o que dessa forma, foram encontrados 15 (quinze) trabalhos entre dissertações e

teses que tratam da formação dos professores, porém, após a leitura não foi possível identificar nenhuma que atendesse o objetivo da pesquisa, ou seja que tratasse da competência na formação de professores.

As teses e dissertações consideradas para a elaboração deste trabalho foram:

1 - ALVES, Luiz Antônio. *Referências para formação de professores: uma análise crítica do discurso oficial sobre qualidade e competência do ponto de vista da Psicologia escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2002. (Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza)

2 - BEHRENS, Marilda Aparecida. *A prática pedagógica dos professores universitários: Perspectivas e desafios frente ao novo século*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995. (Orientador: Marcos Tarcísio Masetto)

3 - MELLO, Guiomar Namó de. *Construção de um instrumento para avaliação do professor por meio da observação da interação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1974. (Orientadora: Maria Amélia Azevedo Goldberg)

4 - NIQUICE, Adriano Fanisella. *Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002. (Orientador: Fernando José de Almeida)

5 - RIBAS, Marina Holzmann. *A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetões e projetos*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, 2000. (Orientador: Myrtes Alonso)

6 - RIOS, Teresinha Azeredo. *Por Uma Docência de Melhor Qualidade*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000. (Orientadora: Selma Garrido Pimenta)

7 - SILVA, Janete Bernardo da. *Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: estudo preliminar*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. (Orientadora: Ivani C.A. Fazenda)

## **2.2 Descrição dos Trabalhos Selecionados**

Adriano Fanissela Niquice é o autor do trabalho intitulado *Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários* – curso do

instituto do magistério primário (IMAP) em Moçambique. Esta tese de doutorado foi desenvolvida no departamento Educação/Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e defendida em 2002.

Niquice realizou uma pesquisa na área da formação de professores primários em Moçambique e, ao escolher os formadores dos Institutos do Magistério Primário (IMAPs) como foco de pesquisa, pretendeu analisar sua competência e criatividade na construção do currículo de formação de "professores primários", considerado pelo autor como o coração da "revolução educacional". Assim, o núcleo de seu trabalho é a análise do currículo, frente aos novos paradigmas de formação de professores, incluindo o estudo sobre competência, criatividade, processo de ensino-aprendizagem e formação.

A finalidade de sua pesquisa foi analisar e compreender os níveis de competência e criatividade dos formadores, como fatores contributivos para a melhoria da qualidade da formação dos professores primários. Como hipótese de pesquisa Niquice concebia que:

*As concepções e interpretações dos formadores sobre os elementos da constelação de conceitos currículo, competência, criatividade, ensinar-aprender, formação, revelam-se insuficientes para uma prática pedagógica crítica, reflexiva, porque essas concepções são pouco elaboradas, pouco refletidas, pouco consistentes e, por isso pouco inovadores nas formas de ensinar-aprender e formar. (NIQUICE, 2002:168)*

Ainda concluindo sua hipótese, Niquice afirma que “os formadores evidenciam um baixo nível de competência e criatividade o que resulta num processo de formação regido por um paradigma tradicional”. (Ibid., 32)

Os resultados de pesquisa esperados por Niquice e conseqüente justificativa de realização do trabalho baseiam-se na possibilidade e contribuição para o aprofundamento da reflexão sobre a qualidade de formação de professores primários. O autor sugere a aplicação de um paradigma que ajude a reorganizar a formação, a repensar as estratégias de formação e a aprimorar as representações sobre currículo, competência, criatividade, ensinar-aprender e formação.

Niquice (2002) não se baseou em um referencial teórico específico, seu trabalho utilizou-se de algumas referências bibliográficas como FREIRE (1972), ALARCÃO (1987), NÓVOA (1991), PIMENTA (1997), IMBERNÔN (1995) PERRENOUD (1993) e SCHÖN (2000) para falar sobre formação de professores, habilidades e competência.

As técnicas utilizadas na pesquisa de campo foram observação, entrevista individual e discussão em grupo, e com base nas falas que emergiram da discussão em grupo, identificou as noções ou categorias que apresenta a seguir, as quais convergem com maior frequência na:

- (a) Categoria currículo como “planejamento”.
- (b) Categoria currículo como “conteúdo, saber ou planos de estudo”.
- (c) Categoria prática pedagógica, teoria-prática ou desenvolvimento curricular.
- (d) Categoria participação, diálogo e dialectividade.
- (e) Categoria alienação, extensividade-fatalidade.
- (f) Categoria formação-aprendizagem e qualidade.
- (g) Categoria autonomia, liberdade.
- (h) Categoria mudança.

Considerando o tema competência e criatividade, Niquice identifica entre os professores a competência de trabalhar detalhadamente o conteúdo dosificando-o, independente da situação vivida. Conclui que não se exerce a competência e criatividade para se fazer os formandos refletirem, participarem das aulas e projetos pedagógicos, e aprenderem a tomar decisões relativas aos problemas decorrentes do ensino-aprendizagem. Essa competência e criatividade dos formadores contribuem para impor aos formandos o conhecimento doutrinário, legitimar o conhecimento acadêmico, ou seja, para criar um ambiente fechado de comunicação. Conclui ainda que falta para a competência um *saber agir*.

Quanto à formação, Niquice relatou que apresenta marcas de relevância como falta de domínio de conteúdos ministrados no curso das aulas, falta de orientar uma aula, até mesmo a dificuldade de orientar pequenos trabalhos teórico-práticos, como é o caso do trabalho final. Enfim, a formação encontra-se afastada da realidade.

Na compreensão do autor competência é:

*A nossa capacidade de podermos atuar e podermos refletir, individual e coletivamente, sobre a nossa prática, sobre a situação, e de melhorarmos a qualidade.(Ibid., 168)*

O segundo trabalho selecionado foi o de Janete Bernardo da Silva intitulado *Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: estudo*



*preliminar*. Esta dissertação, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1999, tinha como objetivo o estudo e o questionamento do termo competência na educação. Foi desenvolvida como uma pesquisa narrativa na qual relata sua história de vida considerando-se o contexto educacional vivido, com o objetivo de resgatar sua experiência docente e entender o conceito de competência.

O trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo *A janela do passado*, a autora analisa a sua trajetória profissional ressaltando os diferentes momentos em que se utilizou o conceito de competência do professor em trabalhos na área de formação de professor, em propostas curriculares, na docência e como este termo foi modificando-se ao longo do tempo.

No segundo capítulo, *A janela do presente*, são apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica realizada sobre a origem e a utilização atual do termo competências. Para a autora, as primeiras conclusões revelam que essa noção tem sido utilizada de forma ampla e muito vaga, na tentativa de substituir o conceito de qualificação em diferentes áreas.

No terceiro capítulo, *A janela do futuro* e conclusão do trabalho, a autora expõe alguns pontos que considera importantes para a educação atual como embrião da futura. Retoma a questão da formação de professores pontuando sobre a construção do novo papel do professor e da escola na sociedade moderna e reflete sobre a importância da reconstrução curricular como ação coletiva da escola para a adoção do modelo de competências para alunos e professores como parte da autonomia da escola.

A autora não se baseou em um referencial teórico específico, seu trabalho utilizou-se de algumas referências bibliográficas como ALARCÃO (1992), MELLO (1982), PERRENOUD (1996), PIMENTA (1998), RIOS (1993).

Na compreensão da autora a competência é:

*É um processo de construção quotidiana e leva toda uma vida. Exige disciplina e compromisso com o vir a ser. Não nascemos competentes, vamos nos tornando a cada dia, segundo nosso projeto de vida. Trata-se da busca de vir a ser cada dia melhor, nos planos pessoal e profissional. (SILVA, 1999: 43)*

Verifica-se a relação entre a formação constante e o conceito de competência, considerando a constante mudança de si mesma a que a autora alude. Ou seja, reafirma o aspecto subjetivo e individualizante da noção de competência. A fluidez, a rapidez, a

capacidade de adaptar-se às incertezas, caracterizam, para a autora, a competência que se expressa no "saber ser".

O terceiro trabalho selecionado foi o de Marina Holzmann Ribas, intitulado *A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetões e projetos*. Esta tese de doutorado foi desenvolvida no departamento Supervisão/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e defendida em 2000.

O objetivo da sua pesquisa foi traçado na perspectiva de descobrir: quando, em que condições o processo de formação contínua contribui para o desenvolvimento da competência pedagógica do professor.

O campo de investigação do trabalho foram duas escolas. Uma da rede de ensino público estadual e a outra particular, ambas paulistanas. Como sujeitos da pesquisa atuaram cinco professores de cada escola.

Na investigação realizada a metodologia foi a qualitativa dentro do enfoque interpretativo, que estabelece o uso circunstancial e contextualizado do conhecimento obtido na pesquisa.

O referencial teórico é baseado principalmente nos estudos de VÁSQUEZ (1986), DEWEY (1959) e BOURDIEU (1972/1982/1995).

Na conclusão, a autora afirma que é na reflexão sobre a própria prática e com toda a ampliação do conhecimento intentada nas constantes buscas individuais e coletivas, que a formação continuada possibilita e incentiva e, ainda, propulsiona pela filosofia de vida e de trabalho que os professores vão substituindo a imagem idealista de prática que possuem devido ao discurso pedagógico ou metodológico dos cursos de formação inicial. Assim, eles adquirem meios, instrumentos para saber ultrapassar as frustrações como o insucesso das ações, os sentimentos de fraqueza, da incapacidade ou de injustiça, entre outros, comuns no cotidiano de trabalho e aprendem a reverter as situações, utilizando-as para o próprio crescimento o que contribui para a melhoria da competência.

Pelo exposto, a autora conclui que a prática diferenciada não tem modelo, ela é construída de maneira idiossincrática pelo professor, recebe, além da interferência do *habitus*, "conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos", RIBAS (*apud*

BOURDIEU, 1972), as mais variadas influências do sistema educacional, do contexto da escola com todos os determinantes que possui, do tipo de aluno que trabalha, da reflexão que realiza e dos estudos efetivados, entre outros.

A autora considera relevante, para melhorar a competência profissional, o relacionamento das escolas com outras instâncias educacionais - equipes de ensino dos núcleos de educação/Delegacias/Inspetorias, entre outras, a fim de estudar, refletir, debater sobre as questões amplas e restritas que as afligem.

E, finalizando, ressalta que todo o estudo realizado, inclusive as sugestões efetuadas, levaram a compreender a formação do professor como um processo que, institucionalmente, propicia com a formação inicial e contínua, ininterruptamente, sem terminalidade.

Na compreensão da autora:

*A melhor maneira de construir a competência pedagógica é possuir instrumentalização para viver/conviver com as mudanças no contexto educacional e social. Isso porque o educador deve estar alerta para a segurança/insegurança, equilíbrio/desequilíbrio e certeza/incerteza na construção do novo. (RIBAS, 2000: 83)*

Observa-se que esta não é uma definição de competência, mas de como construí-la. Aparece nesta pesquisadora a relação entre competências e as mudanças do contexto educacional. Também aqui se destaca a noção de competência como capacidades e habilidades individuais em constante processo de mudança.

O quarto trabalho selecionado foi o de Teresinha Azeredo Rios, intitulado *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade* – Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo publicada posteriormente.

O núcleo da reflexão do trabalho proposto é a formação e a prática dos educadores e educadoras e a necessidade de pensá-las, fazendo recurso a uma perspectiva crítica.

A autora defende a idéia de que a competência pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão. O objetivo do trabalho foi colaborar para que se avance na perspectiva da construção de uma prática educativa de boa qualidade, criadora de possibilidades de uma intervenção crítica e feliz dos homens e mulheres na sociedade.

A autora não se baseou em um referencial teórico específico, seu trabalho utilizou-se de algumas referências bibliográficas como FREIRE (1993), MELLO (1982), NOVOA (1992), PERRENOUD (1993/1995).

Com relação à questão da competência, a autora comenta que o termo qualificação aparece ligado ou vai sendo substituído pelo de competência. Acredita que a docência de melhor qualidade que se deve buscar se firmara-se na explicitação dessa qualidade – o quê, por quê – para quê, para quem. Essa dimensão dar-se-á em cada dimensão da docência – dimensão técnica, dimensão estética e ética.

Rios (2000) aponta para a questão da substituição dos termos utilizados anteriormente, “saberes”, “habilidades”, “qualificação”, por este outro de competências que no seu entender não se dá por um esgotamento na sua significação, mas sim por fazer parte de um movimento interior da reflexão e da prática educativa.

Conforme Rios (2001), falar em competência significa falar em saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política.

*Por competência profissional estou entendendo várias características que são importantes indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado ao saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração. MELLO1982(apud RIOS, 1999: 46 -47).*

Rios (2000) comenta também a questão do termo qualificação, que poderá ser ligado ou substituído pelo conceito de competências e esta deve ser compreendida como sendo mais que seguir uma lista de competências que ao seu ver mostram o profissional eficiente em cada área, além de acrescentar a dimensão técnica e política.

Esta compreensão de competência com uma dimensão ética e política comentada por Rios também é discutida por Kuenzer (2001) quando argumenta sobre a articulação da competência ética com compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva, ou

seja, esta competência não pode ser desenvolvida e determinada apenas pelo interesse do capital.

Rios (2000) acredita que a docência de melhor qualidade que devemos buscar continuamente firmar-se-á na explicitação dessa qualidade – o quê, por quê, para quê, para quem.

Essa dimensão dar-se-á conforme Rios (2000:108).

- Na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- Na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Portanto, para dizer que um professor é competente, deve-se levar em conta a dimensão técnica – domínio do conteúdo de sua área específica, a dimensão política – traçar um caminho, comprometer-se com ele até alcançá-lo e a ética que é a mediação. Do seu ponto de vista, são esses três os componentes que traduzem a competência. Portanto, não se pode considerar que um professor é competente somente quando ele domina o seu conteúdo ou tem um bom engajamento político, ou que a competência traduza-se em aplicar conhecimentos numa situação prática.

A autora também aponta para as possíveis dificuldades que são encontradas na lista das dez competências formulada por Perrenoud, pois segundo ela não basta simplesmente seguir um referencial para saber utilizar novas tecnologias ou trabalhar em equipe, sem antes levar em consideração as diversas perspectivas da competência que é refletir criticamente sobre os interesses que orientam a prática, o destino que terão as ações no contexto da nossa sociedade.

Rios (2000) comenta também sobre a importância da educação continuada dos educadores, pois a competência não é algo que se adquire de uma só vez, mas sim durante o processo como um todo, ou seja, durante toda a vida.

Este pensamento da autora aproxima-se do pensamento de Nóvoa (1992), com relação à importância da educação continuada dos educadores.

A competência amplia-se na construção coletiva, na partilha de experiências e de reflexão. Para concluir, é importante retomar que para Rios (2000:91).

- competência e qualidade são noções que se relacionam, na medida em que a ação competente reveste-se de determinadas propriedades que são chamadas de boas qualidades;
- O que se busca é uma prática docente competente de uma qualidade que se quer cada vez melhor, uma vez que está sempre em processo;
- Como os critérios para estabelecimento do que se qualifica como bom têm um caráter cultural e histórico, é importante deixar claro os critérios e seus fundamentos;
- Para indagar sobre a consistência dos critérios, faz-se necessária uma constante atitude crítica, que contribui para iluminar a prática docente competente e apontar suas dimensões.

Na visão de Rios (2001), em princípio, a escola é inteiramente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos para os domínios visados ao final de cada ciclo de estudos. A parcela dos professores na gestão ótima das progressões ampliou-se consideravelmente quando se renunciou aos planos de estudos que prescreviam uma progressão por semana. Uma nova ampliação delineia –se com a introdução de ciclos de aprendizagens plurianuais. A formação pela pedagogia diferenciada busca a progressão de cada aluno e não a da classe.

As atividades de aprendizagem são apenas meios para se chegar a um objetivo final. Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial que exige não somente um conhecimento dos mecanismos da aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas.

Rios (2001) comenta também que somente agora a formação dos professores começa a torná-los capazes de inventar atividades e seqüências didáticas a partir dos objetivos

visados. É necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para questionar constantemente por que se faz e o que se faz.

Para a autora a observação e avaliação dos alunos em situações de aprendizagem devem ser feitas com uma abordagem formativa, ou seja, não mais separar avaliação e ensino, considerar cada situação de aprendizagem, como fonte de informação ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos.

Fazem parte também das competências de um professor: a tomada de decisões, de seleção ou de orientação no final de cada ano letivo juntamente com os alunos, pais e outros profissionais, bem como encontrar o acordo perfeito entre os projetos e exigências da instituição escolar. (Rios, 2001).

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos - mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber e fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e constroem pouco a pouco cada professor que acredita que o fracasso da escola não é uma fatalidade e que todos podem aprender.

Diferenciar o ensino não se traduz em multiplicar as “aulas particulares”. Para se conseguir um meio termo entre o ensino frontal ineficaz e o ensino individualizante impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, criar novos espaços-tempos de formação, etc. Essa competência global não se traduz em um único dispositivo, mas sim em utilizar métodos ou instrumentos específicos e também todos os recursos disponíveis.

A questão é que um professor experiente sabe que não é possível a homogeneidade total, mesmo com uma seleção prévia rigorosa ou com a separação de um grupo mais selecionado.

O trabalho em espaços mais amplos exige novas competências. Algumas delas giram em torno da cooperação profissional, quando tratamos do trabalho em equipe.

As integrações das crianças deficientes em classes comuns abriram caminho, assim como as práticas de apoio psicopedagógico integradas à sala de aula. Do ponto de vista das competências, observa-se que os professores com o tempo deverão apropriar-se de uma parte dos saberes e do *savoir-faire* dos professores especializados, ou dos professores de apoio, mesmo que não exerçam essa função permanentemente.

Essa vontade é sempre esperada pelos professores que pretendem cada vez mais envolver os seus alunos em trabalhos e aprendizagens. Embora muitos nem sequer percamos alguns segundos tentando despertar a motivação por motivos inúmeros, um deles porque não são pagos suficientemente para isso, apenas sabem exigí-las e lembrar das conseqüências que poderão levar o não cumprimento como, por exemplo, a reprovação.

Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, é também estimular o desejo de saber, e isso só é concebido quando associados os seus conhecimentos a seu uso.

Na compreensão da autora a competência é:

*Competência e qualidade são noções que se relacionam na medida em que a ação competente se reveste de determinadas propriedades que são chamadas de qualidades boas. Fazem parte também das competências de um professor, a tomada de decisões, de seleção ou de orientação no final de cada ano letivo juntamente com os alunos, pais e outros profissionais, bem como encontrar o acordo perfeito entre os projetos e exigências da instituição escolar. (RIOS, 2001: 91)*

Para Rios (2001), a competência técnica define-se como a capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes. E a competência ética e política diz respeito a orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

O quinto trabalho selecionado foi o de Guiomar Namó de Mello – intitulado *Construção de um instrumento para avaliação da competência do professor por meio da observação da interação: professor-aluno*. Dissertação de Mestrado – defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1974.

A importância de analisar este trabalho, apesar de não tratar diretamente da formação de professores, é por ser precursor na discussão das competências e foi conduzido por uma pesquisadora que está diretamente envolvida na elaboração das atuais diretrizes para formação dos professores.

O objetivo do trabalho foi de elaborar um instrumento para observar e registrar o comportamento do professor em sala de aula, principalmente, quando em interação com o aluno, instrumento esse que poderia futuramente ser utilizado para avaliar seu desempenho, testar a fidedignidade dos dados obtidos por meio do *Roteiro de Interação* e realizar um estudo preliminar da estruturação interna do instrumento elaborado.



O trabalho apresentado está organizado em duas partes. A primeira, que apresenta a fundamentação teórica, aborda alguns conceitos de avaliação segundo a ótica de autores tais como : Gage ( 1966 ) Rabinowitz (1971), Travers (1971), Goldberg ( 1973 ) ,Biddle ( 1964 ) ,entre outros. Busca-se também fazer uma análise do processo educacional, tendo como perspectiva sócio-cultural o professor como agente de controle, aproveitando-se dos pensamentos de Durkheim, que via a educação como um processo socializador.

Na segunda parte, faz-se uma descrição do processo de construção de um instrumento de observação da interação professor-aluno. Apresentando um delineamento geral da pesquisa de campo, que se constituiu da aplicação do mesmo.

Os pressupostos metodológicos da autora são os seguintes:

**1º** - A forma mais indicada de avaliação da competência do professor é por meio da observação de variáveis processuais, ou seja, comportamentos do professor e do aluno.

**2º** - Sendo o ensino na maioria das vezes uma situação de interação, esses comportamentos a serem observados referem-se a interação professor-aluno.

**3º**- As duas diferentes formas de controle: positivo e negativo, correspondem a diferentes padrões de interação tanto no tipo cognitivo quanto no sócio-emocional.

**4º** - As duas formas de controle, podem ser traduzidas em comportamentos do professor quando em interação com o aluno.

**5º** - Os comportamentos do professor quando em interação com o aluno constituem uma amostra representativa do universo de comportamentos possíveis, por ser ainda predominantemente verbal.

**6º** - Garantida a relevância teórica desses comportamentos é possível descrevê-los com um grau satisfatório de especificidade para que possam ser observados e registrados com fidedignidade. (MELLO, 1974: 38)

A autora concluiu que o trabalho apresentou a construção de um instrumento para avaliação da competência do professor ,segundo o modelo proposto por Medley e Mitzel (1963). Após aplicação de tal instrumento verificou-se que o problema da definição do bom professor não é somente uma questão empírica ou estatística, mas também uma questão de valores. Pois, não existe o bom ensino ou o bom professor como entidades absolutas.

A competência do professor inevitavelmente deve ser julgada em função dos padrões das pessoas que podem ou não concordar entre si a respeito de quais resultados o comportamento desse professor deve produzir. Assim, a avaliação do professor constitui a avaliação da competência do professor, entendida esta como a habilidade de produzir, de forma empiricamente verificável, resultados que sejam aprovados dentro do contexto sócio-cultural em que ele atua.

Na compreensão da autora a competência é:

*A habilidade de produzir, de forma empiricamente verificável, resultados que sejam aprovados dentro do contexto sócio-cultural em que ele atua. (Ibid.,74)*

O sexto trabalho selecionado foi o de Marilda Aparecida Behrens, intitulado *A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século*. Esta tese de doutorado foi desenvolvida no departamento Supervisão/Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e defendida em 1995.

A pesquisa tem como objetivo uma reflexão crítica e coletiva sobre a prática pedagógica dos professores que atuam no ensino do terceiro grau. Complementou-se o caminho teórico com uma investigação sobre capacitação docente e os desafios modernos na busca da competência do professor, bem como referenciais que fundamentem ações que iluminem a formação continuada do docente como profissional reflexivo. Procurou com a pesquisa encontrar meios para apresentar caminhos para os professores que buscam um ensino de melhor qualidade.

O objetivo foi o de investigar sobre o seguinte problema: como o professor redimensiona a sua prática pedagógica a partir da reflexão sobre a ação realizada individual e coletivamente ao longo de uma situação formal de ensino e por meio da partilha da sua experiência vivenciada no grupo de professores?

Justificou a sua pesquisa afirmando a importância de se encontrar perspectivas para a capacitação docente, preocupação essencial do trabalho e em realizar o levantamento de implicações que permeiam as novas exigências do ensino na modernidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu dezessete docentes do 3º grau do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, área de

concentração Pedagogia Universitária e, em especial, os docentes que freqüentaram a disciplina Laboratório de Recursos Didáticos.

Como metodologia de pesquisa, realizou um resgate da produção teórica ou do conhecimento produzido que envolve o tema, que se refere tanto a prática pedagógica, quanto a perspectiva das alternativas emergentes no trabalho pedagógico e a necessária capacitação docente.

O referencial teórico é baseado principalmente nos estudos de MASETTO (1992), CUNHA (1989), ALVES (1992), LIBÂNEO (1991), ANDRÉ (1989) e SAVIANI (1991).

Na conclusão, a autora afirma que é preciso encontrar caminhos metodológicos que ultrapassem a racionalidade positivista e a reprodução do conhecimento e partir em busca da autonomia e criatividade. Este profissional deverá ter a marca de propostas ousadas e inovadoras, procurando ultrapassar propostas sedimentadas na conformidade e na obediência ingênua.

A capacitação deverá contemplar o professor como um profissional reflexivo, com uma formação continuada, com perspectivas de um processo de reflexão coletiva no seio das instituições de ensino.

Com relação a questão da competência não encontrou-se ao longo do trabalho uma definição para o termo. No entanto, a autora conclui que:

Da formação dos profissionais, que atuam no ensino superior, espera-se uma preparação consubstanciada em três *áreas de competência*:

- Científica (que busque a transmissão e a construção do conhecimento);
- Técnica (que proponha procedimentos, técnicas e metodologias inovadoras);
- Política (que estabeleça aproximações do indivíduo com ele mesmo, com o grupo e com a sociedade). Ou seja, encontramos nesta pesquisa a união das três dimensões que pode adquirir o termo competência, conforme indicado por SHIMIZU na sua pesquisa. Ou seja, as dimensões técnica, científica e política.

Para Behrens, esta tridimensionalidade terá que contemplar a prática pedagógica do professor envolvendo a competência (no sentido de propor método científico, técnico e

metodológico); a reflexão crítica (que envolve a forma de entender seu papel e dos alunos como sujeito situado numa realidade, num contexto social); as ações criativas (que provoquem enfrentamentos conjuntos, professores e alunos, na busca da criatividade em atividades que contemplem a imaginação e a participação coletiva em novas ações); e a interdisciplinaridade (na busca de promover a superação da individualização, da fragmentação na prática docente).

E, finalizando, afirma, dentro da análise de sua pesquisa, que do professor espera-se que contemple um ensino com pesquisa, o aprender a aprender, a utilização e os recursos de última geração, aliados a uma reflexão dialógica e crítica em busca da produção do conhecimento competente e significativo.

O sétimo trabalho selecionado foi o de Luiz Antônio Alves (2002), intitulado *Referencias para formação de professores: Uma análise crítica do discurso oficial sobre qualidade e competência do ponto de vista da psicologia escolar*. – Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo, defendida no Departamento de Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade.

O objetivo do estudo é analisar os referenciais para formação de professores (1999) sob a ótica do discurso da qualidade e da competência que vigora no âmbito das reformas educacionais que estão sendo implantadas pelo MEC e suas relações com a questão do fracasso escolar no Brasil.

O referencial teórico é baseado principalmente nos estudos de Gentili e Silva (1999), Duarte (2000) e Ramos (2001).

Para além do âmbito da formação de professores, o estudo sobre as concepções presentes no documento *Referenciais para formação de professores*, possibilitou ao autor chegar às seguintes conclusões:

- a) *A concepção qualidade, utilizada pelo discurso oficial sobre educação, responde aos seguintes critérios do mundo empresarial: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade.*
- b) *A concepção de competência estrutura-se a partir da teoria construtivista, à qual existem duas idéias associadas: aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, em relação ao que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e, o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento produzido socialmente.* (ALVES, 2002: 67)

E, concluindo, o autor observa que o documento é representante de uma reforma educacional atualmente em marcha no Brasil que não tem nada de inovadora, mas representa uma renovação e ampliação do horizonte capitalista sobre o mundo globalizado. Cabe ressaltar que o aspecto positivo do documento está em seu propósito, isto é, o de materializar as concepções oficiais em relação à formação de professores, servindo de referência para que os educadores progressistas criem estratégias políticas de combate a essas concepções, ou para utilizá-las fora do contexto capitalista.

O autor não assume nenhuma definição do conceito de competência.

### **2.3 Análise das Dissertações e Teses**

Com referência às dissertações e teses, encontramos algumas semelhanças e diferenças com relação a metodologia, objetivo, referencial teórico e principalmente com relação à definição do conceito de competência.

As pesquisas foram realizadas com os seguintes objetivos: analisar a competência e a criatividade na formação de professores; analisar o termo competência por meio da trajetória de vida; a contribuição da formação contínua para o desenvolvimento da competência do professor; contribuir para a construção de uma prática educativa de qualidade; entre outras.

Dentre as dissertações e teses analisadas, foi possível observar que os autores não se basearam em um referencial teórico específico. Apoiaram-se para suas análises em diversos autores que são apropriados de forma complementar, ou seja, para a consideração dos aspectos técnicos da competência, apoiaram-se, por exemplo, em Perrenoud e para a consideração de aspectos políticos e éticos, apoiaram-se em Freire.

Em Silva (1999) e Ribas (2000), observa-se claramente a competência com a dimensão individualizada e subjetiva. Observou-se também que em todos os trabalhos a definição de competência assumida pelos autores é fundamentalmente técnica, enfatiza o método de ensino, as técnicas utilizadas pelos professores, a melhor maneira de lidar com os conteúdos e também a questão do comportamento e das atitudes o que nos leva a dizer que a maioria dos trabalhos utilizou-se da definição de competência técnica o que nos remete a década de 70 conforme aponta Shimizu (1996), confirmando que há uma retomada das dimensões técnicas na formação de professores. Enfatiza-se o aspecto subjetivo da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, atualizando o termo para um contexto no qual o

professor é convidado a adaptar-se e agir conforme as situações que se apresentam. Hoje, fala-se em competência relacionada à flexibilização da produção, à fluidez e necessidade de mudança constante.

### 3. Considerações Finais

Até a década de 60, imperava a noção de qualificação, onde os trabalhadores eram vistos como meros instrumentos de trabalho, pagos para executar as tarefas simples e repetitivas vigiados e controlados pela gerência científica, portanto a qualificação significava mão de obra especializada, atrelada com a preparação dos trabalhadores para atender as necessidades do mercado de trabalho. Ou seja, qualificação era utilizada no âmbito do trabalho para designar as funções e postos de trabalho aos trabalhadores. Porém, numa economia regulada a partir do Estado keynesiano, o trabalho, coletivamente organizado, estabelecia no âmbito da luta política, agendas significativas, inclusive ao redor das qualificações. Por isso, ao contrário do contexto atual a qualificação realizava-se coletivamente, nos espaços coletivos de luta política.

No final da década de 60, vão sendo introduzidas na esfera do trabalho novas tendências tecnológicas e organizacionais, o que requer do trabalhador não só o trabalho físico repetitivo, mas também capacidade de programar, decidir, capacidades que estão mais associadas à noção de competência que enfatiza o trabalho em equipe e a polivalência no local de trabalho.

Ao mesmo tempo em que se introduzem estas mudanças no mundo do trabalho, a crise de acumulação acirra a competitividade entre as empresas, impõe maior concentração e centralização do capital, reduz as taxas de crescimento em nível mundial e impõe o desemprego estrutural, bem como a quebra do poder de sindicatos e de representação coletiva dos trabalhadores. Desta forma, aumenta a competitividade entre eles dentro e fora dos locais de trabalho (na luta pela sobrevivência). Ainda que no discurso ocorra a humanização do trabalho, efetivamente ampliam-se os mecanismos de controle sobre o trabalhador.

Conforme observamos, a noção de competência começa a se disseminar de uma forma mais intensa no mundo do trabalho e da educação a partir da década de 90, relacionadas às mudanças na organização do trabalho, da produção e também dos avanços tecnológicos.

Observa-se, no entanto que a mudança ou substituição da noção de qualificação para competência ocorre paralelamente no mundo do trabalho e se transfere para o da educação que deverá preparar o novo profissional exigido pelo capital.

Nota-se que continua a exploração e o controle do trabalhador como forma de reprodução do capital, porém de uma forma mais mascarada, o que possibilita a afirmação de que a mudança de qualificação para competência pode ser apenas um rótulo mais moderno para encarar uma realidade organizacional ainda fundada na exploração da *mais valia*.

A noção de competência utilizada pelos autores pesquisados apresenta semelhanças e diferenças, como exposto no trabalho.

De um modo geral, no campo da educação, não há grandes diferenças entre as abordagens dos autores pesquisados, eles se referem à competência como sinônimo de experiência, conhecimento, habilidade dentro de uma situação real e não prescrita, o que nos faz perceber a aproximação da noção como é utilizada no mundo do trabalho.

Observou-se também que tanto no âmbito da educação como na formação de professores, encontra-se o sentido individualizante, principalmente nos pesquisadores que se apóiam em Perrenoud ou Nóvoa, ainda que este último autor demonstre a importância da educação continuada e que parece enveredar por um caminho mais político/profissional. O fato dos pesquisadores analisados buscarem a formação das competências para uma atuação ótima (ou de qualidade, como afirmam) em situações não prescritas, enfatiza o aspecto prático e subjetivo contido no termo competência.

De uma forma geral, o tratamento que se dá à formação de professores, na maioria das teses e dissertações analisadas, enfatiza, por meio do termo competência, a necessidade de que os professores estejam sempre dispostos e abertos à mudança e que o sentido desta mudança é determinada pelo “contexto”, pela “realidade”. O que sugere a mudança pessoal para manutenção das relações sociais tal qual se apresentam.



Assim, a pesquisa permite afirmar que este é o sentido generalizado na utilização do termo competência nas dissertações e teses analisadas neste trabalho e que parece não existir, por parte destes pesquisadores, considerações quanto aos limites que tal utilização indica. Ou seja, apesar de algumas referências a Freire, as suas análises não contribuem para estabelecer a diferença entre a educação exigida para a formação de verdadeiros sujeitos, que deveria orientar os educadores (em tese) e aquela que o capital exige.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; JARDILINO, José Rubens Lima. *Fundamentos Freirianos para uma discussão sobre as competências na formação de professores*, 2002. (mimeo)
- ALVES, Nilda. *Formação do professor, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRÉ, Marli.; ROMANOWSKI Joana Paulin. *A Formação de professores como tema da produção discente dos cursos de pós graduação (1990-1996)*. <http://www.inep.gov.br.html>, em 14 de dezembro de 2002.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.  
\_\_\_\_\_. <http://www.ufba.br/~revistao/04antunes.html>, em 22 de outubro de 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de Doutorado defendida no LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- DUBAR, Claude. A Sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 19, n. 64, set. 1998.
- FLEURY, M.T.L. *Modelo de Gestão de Pessoas por Competência*. Programa de Gestão de Pessoas da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, out./dez., 1999.
- FLEURY, A. FLEURY, M.T.L – *Estratégias Empresariais e Formação de Competências*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra: 1996. (Coleção Leitura).  
\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GENTILE, Paola. Professor se forma na escola. *Nova escola*. maio de 2001.
- HARVEY, David. *Condição Pós Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HIRATA, Helena. O mundo do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALLI *et alii* (orgs.). *Empregabilidade e Educação. Novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JARDILINO, José Rubens Lima. *Paulo Freire: Retalhos Bibliográficos*. São Paulo: Pulsar, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas-SP: Papirus, 2001.

- LEITE, Elenice Monteiro. Reestruturação Produtiva, Trabalho Qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Organização e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 19, n. 64, set. 1998.
- MARTINO, Mariluci Alves. *O mundo do trabalho e a formação profissional: a difícil adequação*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- MARX, Karl. Crítica da Economia Política. In: *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Construção de um instrumento para avaliação da competência do professor por meio da observação da interação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1974.
- MÉSZÁROS, István. *Marx: A teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MORIN, Edgar. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NIQUICE, Adriano Fanissela. *Competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários. – curso do instituto do magistério primário (IMAP) em Moçambique*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- NÓVOA, Antônio. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PACHECO, José Augusto. *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. 1996.
- PEERENOUD, Philippe, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PONCE, Jurema Branca. O tempo e a construção da docência. In: *Educação hoje: tensões e Polaridades*. São Paulo: Atlantis, 1997.
- RABAGLIO, Maria Odete. *Seleção por competência*. São Paulo: Educator, 2001.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RIBAS, Marina Holzmann. *A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Ética e competência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção questões da nossa época, v. 16).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- SCHIMIZU, CELISA Malaman. *A competência docente como elemento de qualidade de ensino: do tecnicismo da década de 70 ao neo-tecnicismo dos anos 90*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- SILVA, Janete Bernardo da. *Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: estudo preliminar*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios da Administração Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1976.
- VIEIRA, Célio dos Santos. *O ensino superior privado sob a lógica do capital*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo, 1999.