
A concepção de competência na formação de professores

recebido em mar. 2004 – aprovado em abr. 2004

Andréia Mingues Frascione

Graduada em Ciências Sociais – São Camilo;
Mestre em Educação, Professora de Sociologia no Departamento de Ciências Sociais,
Comunicação e Arte – UNINOVE.
andrea.mingues@bol.com.br

Ivanise Monfredini

Doutora em Educação – PUC-SP;
Professora no Programa de Mestrado em Educação – UNINOVE.
imonfredini@uol.com.br

Resumo

Este artigo analisa as várias concepções de competência na formação de professores, considerando também a importância desse conceito no mundo do trabalho. A análise foi realizada em dissertações e teses defendidas, de 1974 a 2002, nos Programas de Pós-graduação em Educação da PUC-SP, UNICAMP e USP que tratavam do tema 'formação de professores'. A escolha dessas instituições se justifica pelo fato de elas concentrarem a maior parte da pesquisa sobre a temática.

Palavras-chave

Competência. Educação. Professor. Qualificação.

FRASCIONE, Andréia Mingues; MONFREDINI, Ivanise.
A concepção de competência na formação de professores.
Cadernos de Pós-Graduação. São Paulo: UNINOVE, dez. 2004. v. 3, p. 89-97.

The conception of competence in teachers' formation

Abstract

This article analyses the several conceptions of the competence in teachers' formation also considering its importance in the world of the work. The analysis was carried out through dissertations and thesis on the teachers' formation theme defended from 1974 to 2002 on the PUC-SP, UNICAMP and USP Programs of Post Graduation in Education. These institutions were chosen because most part of their research is focused on this theme.

Key words

Competence. Education. Qualification. Teacher.

Introdução

Segundo Mello (1974), estudos sobre competência têm sido realizados desde o fim do século XIX. Embora não seja um conceito novo, conforme demonstra Manfredi (1998), o termo competência passa a ser mais utilizado na recente reorganização do modo de produção capitalista, atrelado às mudanças e flexibilização do setor produtivo. Nesse modelo, formas de organização do trabalho até então usuais, como a linha de montagem calcada na produção de mercadorias homogêneas, no controle taylorista dos tempos e movimentos e na produção em série fordista, começam a ser flexibilizadas. Desde então, novas tendências tecnológicas e organizacionais vêm sendo introduzidas na esfera do trabalho, tendo por base máquinas microeletrônicas que dependem não só do trabalho físico e repetitivo, mas também da capacidade de o trabalhador programar e tomar decisões. Com isso, verifica-se que as formas de organização do trabalho começam a ser modificadas, dando passagem a um novo regime de acumulação que Harvey (1993) chama de 'acumulação flexível'.

Ao tratar do conceito 'competência' no mundo do trabalho, alguns autores, como Manfredi (1998) e Silva (1999), apontam que ele pode estar convivendo ou substituindo o de qualificação; outros, como Dubar (1998), acreditam ser apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do fordismo/taylorismo, porém com uma forma mais flexibilizada.

Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000) são as principais referências sobre competência na formação de professores, nas teses e dissertações analisadas. No entanto, a análise permite afirmar que: 1. Existem características polissêmicas na utilização e definição do termo competência, principalmente porque todos os trabalhos pesquisados se fundamentam teoricamente em mais de um autor; 2. A análise permitiu também identificar o significado 'individualizante' com que o termo tem sido utilizado, especialmente entre aqueles autores que enfatizam o sentido técnico das competências quando se referem a Perrenoud.

Neste texto, procuramos apresentar as principais contribuições de Perrenoud e Nóvoa para as teses e dissertações analisadas, apontando, ao final, alguns limites dessas proposições.

A concepção de competência na formação de professores em Perrenoud e Nóvoa

Embora o conceito de competência não seja novo, a partir da crise do fim dos anos 60 ele começa a ser questionado. 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, somente a partir da década de 90 o conceito passa a ser utilizado de forma hegemônica, tanto na esfera do trabalho quanto na da educação, na sua relação com as mudanças na organização do trabalho, da pro-

dução e também com os avanços tecnológicos. Dubar (1998, p. 100), subsidiado por pesquisas realizadas no âmbito da sociologia do trabalho, adverte:

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 freqüência 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.

Na compreensão de Mello (1974), o conceito de competência fica restrito à habilidade

de o indivíduo se comportar de modo específico numa situação social, a fim de produzir efeitos empiricamente demonstráveis e aprovados dentro de um contexto no qual ele funciona.

Muitos estudiosos e pesquisadores, nacionais ou estrangeiros, têm voltado suas preocupações para a competência do professor, privilegiando a escola e os aspectos envolvidos nas situações de ensino. Perrenoud (1997; 1999; 2000) vem tratando a questão da competência pedagógica aliada a temas, tais 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. A investigação das práticas pedagógicas por meio das competências traz um determinado entendimento sobre a construção dessas práticas na escola, assim como das formas de pensar a escola, os professores e as competências docentes. Na concepção deste autor, enquanto os professores praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, ou seja, baseada na pedagogia tradicional, na qual o educador é apenas responsável por despejar os conteúdos, eles não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais envolvem cada um de seus alunos.

Nas obras de Perrenoud sobre formação de professores, verifica-se que ele procura enfatizar dispositivos e métodos eficazes que procuram dar conta dessas 'novas demandas' sobre formação do professor como, por exemplo, as dez competências que deveriam orientar sua atuação. Em seu livro *Dez novas competências*

para ensinar, de 2000, descreve aquelas que contribuem para delinear a atividade docente. São elas:

- Organizar e animar as situações de aprendizagem;
- Gerir o progresso das aprendizagens;
- Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- Trabalhar em equipe;
- Participar da gestão da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Servir-se de novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- Gerir sua própria formação contínua.

Nessa análise, o sociólogo enfatiza principalmente a atuação do professor em sala de aula. O foco, inclusive para orientar a participação do docente na gestão da escola, é o momento em que o professor está na sala de aula com seus alunos. Observa-se que, para o autor, a competência requerida é o domínio dos conteúdos, com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e em tarefas complexas, aproveitando situações de interesse dos alunos e explorando os acontecimentos em vez de seguir apenas uma ordem previamente estabelecida de conteúdos programáticos. Nisso residiria a importância de o educador manifestar, individualmente, a flexibilidade como uma das competências desejáveis para o

seu desempenho. Conforme Perrenoud (1999, p. 7), 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.

As competências, de acordo com ele, sugerem a consideração parcial do trabalho docente. Ao focalizar a aula – podemos tomar especialmente a primeira das competências: organizar e animar as situações de aprendizagem –, Perrenoud enfatiza muito mais a busca dos meios para animar as diversas situações de aprendizagem. Não trata de um aspecto fundamental do trabalho docente que é o tempo de preparo que antecede o momento da aula nem cuida, com o devido zelo, do complexo processo que se inicia desde o momento da seleção de conteúdos, pesquisa e escolha de bibliografia e recursos a serem utilizados – só depois desse processo é que se poderá pensar no trabalho desenvolvido na sala de aula, durante o qual o professor deparará com várias surpresas e imprevistos, adaptando, quase sempre, o seu planejamento. O ensino e o trabalho docente desenvolvem-se num contexto de interações, em que a aula é apenas um momento dessa totalidade. Por outro lado, a materialidade na

qual se realiza a aula impõe, ao mesmo tempo, limites e possibilidades àquilo que foi previamente pensado pelos professores. Dentro disso, enfatizam-se as situações concretas que, muitas vezes, exigem improvisação e habilidade pessoal. Nessa atuação, a experiência intervém fortemente, o que permite desenvolver um novo *habitus*¹ que se fixa num estilo de ensinar.

Quando deixa de abordar esse aspecto, Perrenoud concorre para que se trate apenas o processo de ensino que se apresenta no momento da aula, esquecendo-se de toda a concreticidade que envolve as relações entre professores e alunos com histórias de vida diferentes, que sintetizam, na situação de ensino, as relações com a instituição escolar, a comunidade, os pais, os gestores etc., além de obnubilar a necessária consideração do tempo de trabalho docente que permanece durante e após o período de permanência na escola ou na aula. Partindo dessa análise, podemos afirmar que, em Perrenoud, o trabalho do professor é parcial e nele não se pode identificar o trabalho humano na sua totalidade, pelo qual se realizaria a plenitude da condição humana muitas vezes impedida de concretizar-se.

Outro autor que subsidiou os trabalhos analisados sobre formação de professores é Nóvoa (1992, p. 25), segundo o qual: “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.” Referindo-se a Portugal, este educador 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 ele, 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 o intuito de construir 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 sua história de vida e suas experiências.

Nóvoa (1992) contrapõe-se à concepção de que a formação se dá por acumulação de conhecimentos ou técnicas. Assim, suas concepções elaboradas sob o mesmo conceito

1. Para Bourdieu (1998), *habitus* é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo.

de *habitus* complementam as de Perrenoud, que enfatiza a necessidade de construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas,² pois a situação didática não ocorre ao acaso e é desencadeada por um dispositivo que põe 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 desse princípio, para Nóvoa 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 para, com isso, mudar o nosso método de trabalho. Portanto, a figura do educador poderia ser respeitada e este considerado eterno aprendiz que, a partir de uma formação contextualizada, busca transformar-se e, com isso, transformar sua prática.

Considerações finais

De um modo geral, não há grandes diferenças na abordagem da noção de competência tratada nas teses e dissertações analisadas, embora, como identificamos, cada autor oriente

suas análises com base em várias concepções teóricas diferentes (e às vezes opostas) acerca da formação de professores, do trabalho e, em consequência, da concepção de competência. Dito de outra forma, referenciais teóricos que remetem a compreensões diferentes acerca das relações e das práticas sociais, o que indica a sua apropriação superficial nos textos analisados. Parece-nos que muitas vezes os autores são citados apenas para confirmar as concepções que os pesquisadores já trazem, antes mesmo de realizar a 'pesquisa'. Com isso queremos dizer que, nos textos pesquisados, o termo é polissêmico, isto é, aceita vários significados: referem-se à competência como sinônimo de experiência, de conhecimento, de habilidade e ainda como *habitus* mobilizado em uma situação concreta, não prescrita. Os autores, numa apropriação das contribuições de Nóvoa, remetem à história de vida e profissional dos professores, resultando numa concepção individualizante de competência, o que nos parece grave, pois aparentemente desconsidera-se a especificidade do lugar no qual ocorre o trabalho do professor: a escola, na sua função social constituída historicamente.

Nesse sentido, aproxima-se da noção de 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 ela como

2. 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, 2001).

‘iniciativa’, ‘conhecimentos’ e ‘habilidades’ (MANFREDI, 1998). Nos últimos 30 anos do século XX, com o acirramento da competitividade entre as empresas, além do uso cada vez mais intenso de tecnologias de base microeletrônica, implementaram-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, p. 301).

Como já indicamos, 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 – salário, premiações, crescimento na hierarquia organizacional (DUBAR, 1998) – ao mesmo tempo que se obscurece o fato de que esse reconhecimento é o resultado provisório de uma relação social conflitante.

No campo da educação e, especificamente, no da formação de professores, é esse sentido ‘individualizante’ que encontramos nos autores analisados, principalmente naqueles que enfatizam o sentido técnico das competências, como Perrenoud.

No entanto, referenciada em Freire (1982; 1996), a atuação do professor e de todos os atores envolvidos no processo educativo só pode ser compreendida num sentido transformador, ou seja, a ação do professor remete-se à ação coletiva e social, cujo horizonte seria a transformação da sociedade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*. Campinas: set. 1998. ano 19, n. 64.

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 (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2001. 263 p. Disponível em: <http://lael.pucsp.br/lael-inf/teses/tese_vera_cristovao.zip>. Acesso em: 1º ago. 2004.

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.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional. *Educação & Sociedade*. Campinas: set. 1998. ano 19, n. 64.

MELLO, Guiomar Namó de. *Construção de um instrumento para avaliação da competência do professor por meio da observação da interação professor-aluno*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 1974.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

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

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

