



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

### TEACHER FORMATION: THE NOTION OF COMPETENCE AS A PRINCIPLE OF CURRICULAR RESTRUCTURING

Jurema Rosa Lopes<sup>1</sup>  
Eline das Flores Victer<sup>2</sup>  
Giselle Faur de Castro Catarino<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo do presente estudo é problematizar a noção de “competência” enquanto um princípio curricular presente na terceira versão do Parecer que trata das “*Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*” na formação do professor. Para compreender o termo “competência”, buscamos apoio nas ideias de Schwartz (1998) e Machado (2002), entre outros. O campo empírico do estudo é uma Instituição de Ensino Superior, do âmbito privado, situada no Estado do Rio de Janeiro. O universo dos sujeitos do estudo é constituído por três professores/coordenadores de Licenciaturas. Os dados, coletados a partir de produção textual, tiveram como base a seguinte pergunta: O que é que você entende por currículo? Qual o seu sentimento em relação à reformulação curricular? Os resultados mostram que predomina entre os Professores/Coordenadores de Cursos de Licenciatura a ideia de currículo como uma relação de disciplina e que o currículo por competência, na visão dos sujeitos, amplia a concepção de formação do professor. Concluímos que a noção de competência expressa no Parecer, em processo de aprovação, descontextualizada, codificável e homogênea, tenta ajustar as pessoas às tarefas ou aos objetivos propostos, desconsiderando o grau de saberes, a história de cada situação de trabalho e os valores de cada coletivo de trabalho.

**Palavras Chave:** Currículo; Competências; Formação do Professor.

**Abstract:** The objective of the present study is to problematize the notion of “competence” as a curricular principle present in the third version of the Opinion that deals with the “National Curriculum Guidelines and Common National Base for the Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers” in teacher education. To understand the term “competence”, we look for support in the ideas of Schwartz (1998) and Machado (2002), among others. The empirical field of the study is a Private Higher Education Institution, located in the State of Rio de Janeiro. The universe of study subjects consists of three teachers / coordinators of undergraduate courses. The data, collected from textual

<sup>1</sup> Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades Culturas e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UNIGRANRIO.

<sup>2</sup> Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UNIGRANRIO.

<sup>3</sup> Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UNIGRANRIO.



production, were based on the following question: What do you mean by curriculum? What are your feelings about the curricular reform? The results show that the idea of curriculum as a discipline relationship prevails among Teachers / Coordinators of Undergraduate Courses and that the curriculum by competence, in the view of the subjects, expands the concept of teacher education. We conclude that the notion of competence expressed in the Opinion, in an approval process, decontextualized, codable and homogeneous, tries to adjust people to the proposed tasks or objectives, disregarding the degree of knowledge, the history of each work situation and the values of each collective work.

**Keywords:** Curriculum. Skills. Teacher formation.

## INTRODUÇÃO

Nóvoa (1992) reconhece, apesar da importância dada às escolas, que não há ensino de qualidade, inovação ou reforma na educação sem uma adequada formação de professores. Em seu trabalho, Brito (2002) aponta que o processo de globalização de nossa sociedade tem posto novas exigências em relação à escola e à formação docente. No caso da formação, sérias críticas vêm sendo feitas ao modelo formativo predominante – racionalidade técnica: epistemologia da prática derivada da filosofia positivista na qual o professor preocupa-se com problemas instrumentais (SCHÖN, 2000) – e novas propostas vão sendo pensadas, principalmente em relação à concepção de que a prática docente constitui-se como prática social – racionalidade prática: baseada na ação do professor em função de sua interação com os alunos, em função de ideias, projetos, motivos, e razões justificáveis. Para atingir as finalidades pedagógicas, o professor *“deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que os caracterizam”* (TARDIF, 2002, p. 208).

Assim, entendemos que a formação do professor não se desvincula dos contextos histórico, social, político e econômico de uma sociedade. Dessa maneira, a terceira versão do Parecer que trata das *“Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”* apresenta, em breve histórico, a intenção do poder público no campo das políticas da formação docente, nas três últimas décadas. Neste Parecer, a noção de “competência”, enquanto valor



mercadológico, está direcionada para a reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores.

Nossa proposta na presente pesquisa é problematizar a noção de “competência”, enquanto princípio curricular presente na formação do professor, buscando apoio nas ideias de Schwartz (1998) e Machado (2002), entre outros. O campo empírico do estudo é uma Instituição de Ensino Superior situada no Estado do Rio de Janeiro e o universo dos sujeitos do estudo é constituído por três Professores/Coordenadores de Curso das Licenciaturas. Os dados, coletados a partir de produção textual, tiveram como base a seguinte pergunta: O que é você entende por currículo? Qual o seu sentimento em relação a reestruturação curricular?

Vamos iniciar esta reflexão com breves considerações sobre a noção de competência. Em seguida, problematizaremos, a partir da narrativa dos sujeitos do estudo, as implicações da noção de competência na reestruturação curricular das licenciaturas.

247

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA**

As noções como empregabilidade, competitividade, flexibilidade, competência, entre outras noções, têm sido utilizadas como forma de regulação das relações de trabalho. Dessa forma, as referidas noções, direcionadas para reestruturação dos currículos, estão ancoradas fortemente na ideia da necessidade de (re)qualificação da formação inicial e continuada do professor. Em relação à noção de competência, Machado (2002) destaca que a institucionalização dessa noção no Brasil vem sendo liderada pelo Estado com o objetivo de se estabelecer modelos novos e invariantes de regulação.

Na presente reflexão objetivamos problematizar a noção de competência enquanto princípio curricular presente na formação do professor. Sabemos que os referenciais para a formação do professor precisam dialogar com as competências apresentadas na BNCC, que a define como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver



demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8)

Em relação à noção de competência, Schwartz (1998) nos adverte de que tal noção abrange um amplo campo em se tratando do ser humano. O autor traz em suas reflexões ingredientes da competência na situação de trabalho e acrescenta que a referida noção ultrapassa os referenciais precisos, estreitos, ligados aos valores mercantis. Assim, com base em Schwartz (1998), podemos interpretar que a definição de competência na BNCC, relacionada à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)”, tenta neutralizar e descontextualizar a situação de trabalho do professor. Nesse primeiro ingrediente, Schwartz chama atenção para as tensões, presentes no dia a dia do professor, entre o protocolo prescrito e a experiência ou encontros. Acrescenta que não temos como pensar a noção de competência separada das condições gerais e específicas de trabalho e das relações de poder a ela associada. Vale considerar que o descentramento do professor em relação ao seu próprio ponto de vista, submetido às normas e imposições das instituições, será sempre objeto de um aprendizado progressivo, uma vez que *a priori* se apresenta como o limite de ocupação de cargos e de trajetórias profissionais.

248

O segundo ingrediente da competência, jamais padronizado, situa-se na dimensão da experiência afetada pela infiltração do histórico no protocolo. Assim, “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” marcam o caráter histórico da situação de trabalho do professor, que jamais poderá ser padronizado. Tal ingrediente marca os limites da modelização da competência, geralmente registrada nas matrizes curriculares. Não queremos dizer com isso que não deva haver regras, mas pontuar a multiplicidade de elementos difíceis de ser ordenados (SCHWARTZ, 1998). Acreditamos que a formação do professor, ancorada nesse ingrediente, ou seja, na dimensão da experiência, só é possível a partir da própria operatividade. A operatividade estabelece ao mesmo tempo um descentramento e recentramento do professor em situação de trabalho sendo ele mesmo sempre fonte de limitações e de



possíveis, em parte inéditos, o que Schwartz (1998) denominada de terceiro ingrediente da competência. O movimento dialético descentramento-recentramento na situação de trabalho possibilita ao professor gerir a complexidade da vida cotidiana.

O quarto ingrediente da competência está relacionado ao debate entre os conceitos de rotinas da situação de trabalho e de aprendizados organizacionais de ações cotidianas que, geralmente, ignora o complexo jogo entre atividade e valores. Em situação de trabalho, nos mais variados, o que se constrói de positivo ou negativo influencia diretamente sobre o exercício da competência. Assim, em qualquer situação de trabalho, o quadro relacional “pode apagar ou pelo contrário fazer desabrochar competências” (SCHWARTZ, 1998, p.117). O quinto ingrediente da competência é denominado pelo autor como “competência coletiva”. Este ingrediente soma-se à impossibilidade de se prescrever coletivos estáveis e autorizados, principalmente na escola, local de alteração constante do coletivo de trabalho.

249

## **A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS**

A reestruturação curricular das licenciaturas nos remeter a pensar que ser professor não é algo que qualquer um faz em qualquer lugar. Ser professor implica saber relacionar conteúdo e didática, trabalhar em escolas junto a outros profissionais, junto aos alunos, objetivando conseguir com que, esses últimos, aprendam algo.

Ser professor hoje também implica em reconhecer os processos contínuos de mudança e de inovação associados ao contexto político e econômico, no qual a escola é vista como empresa e os alunos, tratados com clientes. Nesse sentido, acrescenta Machado (2002) que, na perspectiva do mercado, cada um deve contribuir para o sucesso das empresas às quais estão vinculadas e que a base de chamamento se encontra ancorada em atributos da noção de competência.



A institucionalização da noção de competência direcionada para a reestruturação curricular das licenciaturas articula três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (BRASIL, 2019). A reestruturação curricular na IES (Instituição de Ensino Superior), lócus do presente estudo, nos leva a indagar aos professores/coordenadores de Curso das licenciaturas, o que entendem por currículo. Ao partirmos da situação de trabalho do professor nas instituições educativas, podemos pensar, de um lado, nas propostas curriculares prescritas, próprias das exigências oficiais, por outro lado, podemos pensar nas normas e práticas curriculares, que não foram antecipadamente previstas, mas estabelecidas pelos sujeitos que formam o coletivo de trabalhos nas instituições. O professor e demais profissionais das IES são produtores de currículo, expresso na forma em como atendem às solicitações dos estudantes, na maneira como as salas são organizadas para as atividades do coletivo de trabalho, como os autores e artigos são selecionados para as reflexões, etc. Assim, diante da questão: *o que você entende por currículo?* Obtivemos as seguintes respostas:

Entendo por currículo uma seleção de áreas, representadas por um conjunto de disciplinas, que contribuirão para a formação de um aluno. Esta seleção será feita a partir do objetivo para este currículo e das competências a serem desenvolvidas pelo egresso submetido a este currículo. (Prof. 1)

A frase: *“Entendo por currículo uma seleção de áreas, representadas por um conjunto de disciplinas”* aponta para uma concepção de currículo como uma relação de disciplina com conhecimentos selecionados, prescritos e organizados sequencialmente, objetivando as *“competências a serem desenvolvidas”*. Podemos interpretar que a seleção e a concepção de conhecimentos que objetivam desenvolver estão restritas ao primeiro ingrediente da competência tratada por Schwartz (1998). Este pensamento traz, subjacente, a formação do professor fundada numa perspectiva técnica, orientada para as disciplinas. A concepção de currículo está apoiada na competência técnica, apolítica e objetiva cooptar cada vez mais professores para essa grande engrenagem chamada capital. Nesse processo, não estão em jogo a reflexão e ação crítica, mas sim as necessidades de um sistema que valoriza a individualidade daqueles que



melhor desempenho possuem para exercer uma profissão e “se dar bem” (COAN et al, 2013).

Acrescenta Schwartz (1998) que esse primeiro ingrediente integra os aspectos particulares da conjuntura, saberes normatizados a partir das instituições, integrando relações de poder e objetivos econômicos. Há nesse conjunto de disciplinas o descentramento dos professores. Adverte o mesmo autor que não podemos desconsiderar que a ausência do conhecimento disciplinar se torna uma desvantagem no processo de ocupação de cargos e trajetórias profissionais.

Outro professor define currículo da seguinte forma:

Eu entendo currículo como o conjunto de competências do projeto pedagógico de um curso. Entendo competência como o saber-fazer que o aluno adquire ao longo do curso, não é só o conhecimento. A competência é diferente do conhecimento. O conhecimento está baseado no próprio saber, a competência está relacionada a “ter competência para fazer alguma coisa”, ou seja, “saber-fazer”. A competência vai além do conhecimento, é o saber-fazer que você adquire através do conhecimento. Por isso que é melhor você ter um currículo baseado em competências do que apenas em conhecimento. (Prof. 2)

251

O sujeito traz os conceitos “Conhecimento”, “saber”, “saber-fazer”. Enquanto os dois primeiros conceitos estão relacionados ao ingrediente 1, ou seja, relacionados às disciplinas, o terceiro revela uma relação entre saber e fazer, relacionado à própria conjuntura onde a prática se efetiva em cada categoria profissional, sobrepondo prática à teoria. Há uma preocupação com a “prática” e com o “saber fazer”, sem reflexão e ação crítica, revelando as necessidades de um sistema que valoriza a individualidade daqueles que melhor desempenho possuem para exercer uma profissão e “se dar bem” (COAN et al, 2013). Nesta perspectiva, desconsideram a historicidade da prática que não é neutra e nem pode ser estabelecida *a priori*. Portanto, é questionável a ideia de que é “*melhor você ter um currículo baseado em competências do que apenas em conhecimento*”. Assim o currículo é concebido como uma relação de competências hierarquicamente superiores ao conhecimento, uma vez que, conforme o destaque do Prof. 2, “*vai além do conhecimento*” sem, contudo,



desconsiderá-lo. Dessa maneira, a formação do professor está relacionada com a perspectiva que se tem sobre as competências técnicas.

As competências, definidas *a priori*, são criadas no sentido de possibilitar transformar, adequar e reestruturar as diversas situações que vão surgindo em sala de aula e na escola (GUARNIERI, 2003). Há, portanto, o descentramento do professor e do aluno.

Continua o Prof. 2: “*entendo currículo como o conjunto de competências do projeto pedagógico de um curso*”. O conjunto de competências ao qual o professor faz referência nos remete à formalização de normas, formações, prescrições e descrições de execuções que negam o caráter situacional de cada experiência. A concepção de currículo por competência tenta modificar a concepção dos processos pedagógicos, na medida em que nega o caráter histórico da situação de trabalho do professor.

Um outro professor que vivencia o processo de reestruturação curricular das licenciaturas destacou:

Currículo é uma construção coletiva do conhecimento em prol de objetivos educacionais que envolve diversos aspectos sociais (Prof. 3).

O currículo como uma construção coletiva, em um contexto em que a noção competência é apresentada como um dos princípios da reestruturação curricular, nos remete ao quarto ingrediente da competência. Este ingrediente, segundo Schwartz (1998), mostra o quadro relacional que pode apagar ou fazer desabrochar competências. Hoje, geralmente, nas situações de trabalho, a competitividade e o medo do reconhecimento do outro inibem, muitas vezes, o desabrochar das competências.

A participação do coletivo de trabalho na reestruturação curricular das licenciaturas, sem dúvida, é fundamental desde que, nas reuniões, ditas colegiadas, tal reestruturação não fique reduzida a informações sobre as decisões e definições de escalões superiores. Talvez por isso o Prof. 2 tenha acrescentado:

Quanto à reformulação, o meu sentimento é que deveria ser feito de baixo para cima e não imposto (Prof. 2).

Acrescenta outro professor/Coordenador de Curso:



Acredito que a reformulação curricular é essencial para acompanhar as mudanças do tempo e da tecnologia. Contudo é necessário cuidado porque se por um lado é necessário inovar e atualizar, por outro temos que estar atentos ao que é tradicional e que não pode ser dispensado por funcionar ou por ser imprescindível mesmo nos tempos atuais. Acho que na reformulação curricular, este é um dos principais desafios: identificar o que atualizar e inovar sem abrir mão daquilo que pode ser considerado tradicional e que é importantíssimo. (Prof. 1)

Com a frase “*A reformulação curricular é essencial para acompanhar as mudanças do tempo e da tecnologia*”, o professor traz para o debate os termos de mudança do tempo e da tecnologia. Entendemos que esses termos, junto aos valores mercantis, são dois elementos presentes no processo de mundialização do capital. Tal processo traz subjacente aos seus princípios a tendência de responsabilizar individualmente os professores/trabalhadores, uma vez que o fundamento básico traz implicações subjetivas, ativa e resolutiva do trabalhador/professor na situação de trabalho (MACHADO, 2002). Acrescenta o mesmo professor que o desafio está em “*identificar o que atualizar e inovar sem abrir mão daquilo que pode ser considerado tradicional e que é importantíssimo*”. O que seria importante na formação do professor? Na reestruturação do currículo por competência pouco espaço se tem para uma reflexão sobre a formação do professor, prioriza-se o desenvolvimento da competência como arma de “enfretamento da competitividade no mercado de trabalho” (MACHADO, 2002).

253

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises apontam, de maneira geral, para a presença da noção de competência na narrativa dos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura, de uma IES particular, que participam da reestruturação curricular dos referidos cursos. As análises apontam, prioritariamente, para o ingrediente 1, indicando um caráter descontextualizado e acrítico. No entanto, o mesmo ingrediente 1, quando incluso no ingrediente 5, possibilita um debate acerca da apropriação dos saberes.

Considerar os ingredientes da competência é reconhecer que a formação do professor vai além de ensinar apenas os conteúdos. Ao considerarmos o



ingrediente 2 da competência, que é histórico, o professor em situação de trabalho, enquanto participante de um coletivo, debate valores, compreendendo a educação como caminho para a transformação social, política e pessoal.

A perspectiva de mudanças constantes gera implicações profundas para a formação docente. O ingrediente 1 da competência é extremamente importante, mas não único. Precisamos ir além do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987), criando novas possibilidades para dar sentido e significado aos conteúdos trabalhados e envolvendo os alunos nesta nova perspectiva da educação do capitalismo flexível.

Por fim, a noção de competência contém uma síntese de ingredientes heterogêneos situados nos saberes das disciplinas e nas situações de trabalho, implicando que a referida noção não deve ser interpretada apenas como resultado de um modelo teórico.

254

## Referências

- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2019.
- BRITO, A. E.; OLIVEIRA, M. B. F. de. Revendo a Formação Docente: o Saber, o Saber-Ser e o Saber-Fazer no Exercício Profissional - **II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, Anais [...], 2002.**
- COAN, I. B. F.; RAMPI, A. P.; CEMBRANEL, V. P. Políticas Públicas, Formação de Professores e Educação Continuada: Limites e Possibilidades Para a Educação do Campo, **Seminário Grupo e Estudos e Educação no Campo**, 2013.
- MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**. V.13.N 1(37). Jan/abr. 2002.
- NÓVOA, A., Formação de Professores e profissão docente. In: coordenação de Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13 – 33.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 65. Campinas. Dez 1998. p. 101-140.
- SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p.1-22, 1987.



\_\_\_\_\_ Those Who Understand: knowledge growth in teaching.  
**Harvard Educational Review**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis:  
Vozes, 2002.