

## POR UM CONCEITO CRÍTICO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vitangelo Plantamura<sup>†</sup>

**Resumo:** O estudo parte das mudanças no mundo do trabalho e no mundo da vida, e discute as repercussões dessas na formação dos professores, afirmando um contexto formativo e inovador dentro do qual os saberes e competências encontrem espaços para a inovação, a construção e a reconstrução. A leitura e a escrita da própria história e da história do mundo é a base do conceito de presença histórica, encontrando na zona de inovação o contexto formativo das competências que se apóia na prática reflexiva, artística, científica e política

**Palavras-Chaves:** formação de professores, saberes, competências, presença histórica, inovação.

**Abstract:** The study parts of the changes in the world of the work and in the world of life, and it discusses the repercussions of those in the teachers' formation, affirming a formative and innovative context inside them, knowings and competences find spaces for the innovation, the construction and the reconstruction. The reading and the writing of the own history and the history of the world it is the base of the concept of historical presence, finding in the innovation zone the formative context of the competences that leans on reflexive, artistic, scientific and politic practice.

**Key words:** teachers' formation, knowings, competences, historical presence, innovation in education.

---

<sup>†</sup> . Doutor em Educação pela UFRN e Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Nilton Lins – Manaus/AM

## INTRODUÇÃO

Este estudo parte das mudanças no mundo do trabalho e no mundo da vida, e discute as repercussões dessas na formação dos professores em nível superior, afirmando um contexto formativo e inovador dentro do qual os saberes e competências encontrem espaços para a inovação, a construção e a reconstrução, tendo como ponto de partida a subjetividade de pessoas interessadas na dimensão pedagógica e na dimensão política de seu agir.

O nosso objeto de estudo encontra seus pontos de interseção em dois eixos convergentes e complementares: em primeiro lugar, temos o contexto internacional de movimentos, pesquisas e reformas voltadas para a profissionalização do ensino e a conseqüente definição das competências dos profissionais da educação; em segundo lugar, temos as reformas atualmente em andamento no Brasil, em consonância com o movimento internacional, e as políticas públicas já implementadas e/ou em fase de discussão, que introduzem no cenário brasileiro um balizamento de saberes e competências consideradas essenciais para os professores da Educação Básica e para todos os profissionais da educação.

É nosso propósito principal construir um conceito teórico-metodológico que chamamos de *presença histórica*, em estreita articulação com a pedagogia crítica e com uma proposta multidimensional de inovação. Os principais objetivos que direcionam nosso trabalho são os seguintes:

- a) contextualizar os saberes e competências que se configuram no mundo do trabalho e no mundo da vida, inclusive para os professores em formação em nível superior, apontando o movimento de inovação provocado pela convergência de diversas abordagens;
- b) ampliar o contexto formativo dos profissionais da educação, desenhando as zonas de inovação enquanto tempos e espaços privilegiados de prática reflexiva, artística, científica e política.

Como ponto de partida do nosso encaminhamento teórico-metodológico, firmamos uma competência entendida como capacidade, processo, mecanismo de enfrentar uma realidade complexa, em constante processo de mutação, perante a qual o sujeito é chamado a nomear a realidade, a escolher. Entendemos os saberes, na sua vertente de ciência e na sua dimensão de experiência, como sinônimos de conhecimentos e que adquirem sentido se mobilizados no processo sempre único e original de construção e reconstrução de competências.

O caminho percorrido neste trabalho sinaliza a urgência de apontar contextos formativos que sejam possibilidades de fertilidade para os saberes e competências dos professores em processo de formação em nível superior. O estudo ratifica a necessidade de articular uma nova racionalidade, uma nova pedagogia, feita de sujeitos em relação, vivendo a construção da realidade em zonas de inovação, que partam da própria realidade e que aproveitem o potencial da subjetividade.

## **PRESENÇA HISTÓRICA E ZONA DE INOVAÇÃO**

O movimento internacional de profissionalização dos professores provoca importantes reformas no Brasil, sobretudo a partir da década de 90. Um recente Dossiê da revista *Educação & Sociedade* (n.74, 2001) dedica seu olhar integralmente à questão dos saberes dos docentes e sua formação, refletindo a evolução recente, nacional e internacional, da investigação na área de educação, direcionada para o ensino e a formação de professores. Na apresentação do dossiê, Borges e Tardif (2001) relacionam as reformas com a profissionalização docente, reconhecendo, como qualidades dessa, as seguintes dimensões: um trabalho que atua com e nas relações humanas; o confronto das tarefas inerentes à sala de aula com uma realidade complexa e singular, e que exige soluções imediatas; um conjunto de saberes e competências, para enfrentar as peculiaridades de seu trabalho. Essa tendência brasileira inscreve-se no contexto das reformas internacionais, identificando elementos comuns, a exemplo daqueles apontados por Tardif, Lessard e Gauthier (apud Borges e Tardif, 2001): o ensino é uma atividade profissional que se sustenta em uma sólida base de conhecimentos; os professores produzem saberes inerentes ao seu trabalho, sendo capazes de aperfeiçoamento e de inovações, de refletir sobre si mesmos e sobre a prática; a prática profissional é um lugar privilegiado de produção de saberes, que deve ser integrada a uma sólida formação intelectual em nível universitário; as normas que dão acesso à profissão são construídas e instauradas como balizamentos de uma categoria de profissionais; finalmente, a universidade lança sólidas pontes com as escolas.

As reformas sinalizam, portanto, decisivas mudanças na profissionalização do ofício do professor, que durante muito tempo recebeu os efeitos dos resultados de pesquisas preocupadas com a análise do ensino a partir da personalidade docente, dos métodos usados em sala de aula, do desempenho através do rendimento dos alunos.

Em outro artigo do dossiê citado, Borges (2001) apresenta algumas das diferentes tipologias e classificações das pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes. Ressaltamos algumas das problemáticas e limites ao se falar em tipologias. A primeira questão é a diversidade conceitual e metodológica que se origina das diferentes tradições teórico-metodológicas adotadas por seus autores. Uma segunda análise vem da observação de que as classificações das pesquisas seguem critérios diferenciados. Um terceiro problema é a diversidade empírica dos objetos de pesquisa: alguns pesquisadores estudam as representações, as crenças, os comportamentos; outras investigações assumem interesse pela eficácia do professor. Um quarto problema é o afastamento de muitas pesquisas da realidade concreta dos professores. Enfim, um ulterior questionamento é a repercussão das tipologias no Brasil. Para a autora, trata-se de um movimento inevitável em termos internacionais, razão pela qual a repercussão não é problema. Problemática é a forma de transferibilidade que ela assume, importando problemas, questões, metodologias, que, normalmente, pouco têm a ver com as “questões e dilemas educacionais presentes em nossa sociedade e que, além disso, consistem em temas marcados pelas disputas política e científica que permeiam a sociedade americana e o contexto das grandes reformas educativas lá desenvolvidas” (Borges, 2001, p.74).

Diante das perplexidades dessa autora, acreditamos poder nos reportar às conclusões de Tardif e Raymond (2000), que constatam várias tentativas de ordenar os saberes múltiplos, heterogêneos e provenientes de fontes variadas. Essas incorrem em dois problemas: por um lado, ainda que se esforcem em serem originais, realizam o mesmo desmembramento da noção de saber; por outro lado, denotam uma impossibilidade de comparação, uma vez que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. Algumas lidam com fenômenos sociais, outras com princípios epistemológicos e outras com correntes de pesquisa.

Tendo como horizonte essa complexidade da problemática dos saberes e competências dos professores, introduzimos nossa proposta conceitual e metodológica. Situamos, inicialmente, algumas questões básicas para o entendimento de nossas construções: o conceito de **presença histórica**, com suas categorias, e o conseqüente contexto de formação constituído pela zona de inovação. O conceito base de presença histórica que vai dirigir nossa trajetória pode ser expresso em duas categorias constitutivas:

**a) A compreensão da possibilidade: da leitura da própria história à leitura do mundo**

Esta primeira dimensão aponta a tensão entre a história como determinação e a história como condicionada, mas possível. Partimos do pressuposto de que a presença no mundo envolve escolha e decisão, que passam pela leitura e compreensão da própria história e do mundo, e pela esperança profunda na mudança possível através da integração orgânica entre suas diversas competências. Trata-se de uma presença e mediação históricas com um forte sentido ético, porque compreende a história como possibilidade e, portanto, como esperança. O ato de compreender não é um domínio neutro e despolitizado, mesmo se situado entre as habilidades cognitivas mais nobres: é a possibilidade para enfrentar reducionismos, fatalismos, tecnicismos, voluntarismos e negações da humanização. A leitura da própria história e do mundo é o início de uma caminhada que vislumbra a construção e reconstrução de conhecimentos, de subjetividades, relações sociais e alternativas inovadoras. A demanda conseqüente a este processo de compreensão é o mergulhar em uma prática real que propicie um processo permanente de reconstrução.

#### **b) A construção de alternativas educativas: da escrita da própria história para a escrita do mundo**

Escrever a própria história significa construir e reconstruir a própria existência. Esta travessia implica enfrentar a própria história, desconstruindo-a e recompondo-a, entendendo que a biografia pessoal é elemento imprescindível a ser considerado no processo de formação. O fato de pertencer à história nos torna históricos e, portanto, fazendo da coerência entre teoria, prática e política a base de uma capacidade de ser sujeito da própria história. Um sujeito não condenado à fatalidade, mesmo se condicionado, vive sua história como espaços e tempos de possibilidade. O saber da experiência adquire relevância: é reconstruído constantemente com a mediação de um educador-formador significativo que não silencia, mas que dialoga criticamente ampliando as zonas de consenso.

Existe sempre um conjunto de competências que toda pessoa domina, conduzindo ao princípio de que a base de todo processo formativo deve começar com o que o sujeito sabe fazer e não o que não sabe. O saber da experiência, a memória, a história pessoal e profissional constituem valores, motivações e saberes que devem ser articulados com a formação de base e a formação continuada. O entendimento de pedagogia como campo de produção cultural, de possibilidade, da presença no e com o mundo possibilita adentrar em zonas de inovação. Trata-se da capacidade de ir além de comportamentos esperados, da

capacidade de construir alternativas educacionais. Existe uma relação profunda entre utopia e prática educativa. A morte do sonho e da utopia, prolongamento da morte da história, que ameaça a vida da esperança, despolitiza a prática educativa e fere a natureza humana, imobilizando a história e reduzindo o futuro à permanência do presente. A esperança é a base do sonho possível. A transgressão é traço essencial desta dimensão da *presença histórica*, decorrência da indignação que acompanha a leitura crítica de mundo. A competência deve ser entendida como recurso para dominar uma realidade social e técnica complexa, diante da qual o ser humano é chamado a escolher.

O conceito de presença histórica nos remete a um contexto de formação peculiar, que encontra ressonância em dois conceitos teórico-metodológicos, o primeiro explorado por Markert (2000) com a idéia de ilha de aprendizagem e o segundo proposto por Rojas (1999) através da zona de inovação.

A intervenção de Markert tem como pano de fundo as implicações dos novos paradigmas de conhecimento e conceitos de produção na didática, na formação profissional. O autor discute as reformas pedagógicas efetuadas na Alemanha e chega ao conceito de competência profissional para a ação, que deve responder a uma complexa questão: como desenvolver esta competência para a ação através de mecanismos de aprendizagem que traduzam o mais concretamente possível a realidade de trabalho e possibilitem, ao mesmo tempo, a formação do sujeito? A inovação didática e metodológica proposta é o modelo ilha de aprendizagem, entendida como um local-realidade de aprendizagem situado numa realidade concreta de produção e não em um centro formativo paralelo. É um lugar com forte vínculo com a prática, na medida em que atende demandas da produção, usa uma infraestrutura real, os problemas e os erros possíveis são os da realidade; contudo, em se tratando de modelo pedagógico, não sofre as pressões de tempo e concorrência de uma unidade fabril:

As ilhas de aprendizagem não são uma cópia da realidade de trabalho, mas sim um tipo de protótipo das funções e tarefas do trabalho na empresa e podem, por exemplo, ser utilizadas como campo experimental para a formação e a qualificação de empregados, antes da introdução de novas estruturas de produção. (Markert, 2000, p.190).

Este importante meio pedagógico possibilita, pois, uma consciente participação nas tarefas e estrutura do trabalho concreto e uma contribuição para a formação do sujeito. Esta relação é perseguida por este autor, na busca incessante de um conceito dialético de competência, fundamentada "numa abordagem histórico-crítica, relacionando o materialismo

histórico com a teoria da ação comunicativa, baseada nas análises das dimensões integrais (econômicas, sociais, culturais, psicológicas, estéticas) de um conceito dialético da formação do homem" (2001, p.1). O diálogo de Markert com Marx e Habermas visa enfatizar as múltiplas interações do homem com a natureza e com o outro homem, e participar de uma construção de uma competência que não seja modismo pedagógico ou simples ajuste das "capacidades laborais e intersubjetivas dos homens à nova ideologia do capital" (p.15).

A zona de inovação, a partir da qual sintonizamos nossa proposta fundamental de tempos e espaços de desenvolvimento das competências, estrutura a tese de Rojas (1999), que usa o conceito como possibilidade de reconstrução do saber e das competências do trabalhador, buscando em Habermas a interação comunicativa entre um sujeito da experiência e um interlocutor reflexivo, sujeito mais experiente que possibilita a participação em uma comunidade de aprendizagem: "A 'zona de inovação' é o conceito teórico e metodológico que nos permite indicações sólidas de sustentação para a reconstrução do saber e das competências do trabalhador" (p.72. Tradução nossa). O autor parte de um entendimento de educação como reconstrução da experiência com sentido e que aumenta a capacidade do sujeito nas experiências seguintes. A experiência é o palco onde a aquisição de saberes ocorre em cada nova situação da vida, relacionando estruturalmente experiência e cognição. A memória assume papel organizativo neste processo, visto que a aquisição de conhecimento demanda uma continuidade entre o próprio patrimônio cultural e os novos saberes. Estabelece-se um processo de reconstrução do próprio saber, sempre favorecido por "*sujeitos mais competentes, que oferecem elementos de reflexão, análise e reconhecimento. É a figura do interlocutor significativo(...). A interação, o diálogo e eventualmente a contraposição, são determinantes na aquisição de competências*" (p.74). A aprendizagem ocorre, portanto, em uma comunidade de práticas através de uma participação conflitiva.

A interação comunicativa proposta por Habermas assume papel central, tendo em vista que o saber de fundo é elíptico e sempre pressuposto da ação e sempre no âmago de toda aprendizagem e inovação, podendo ser desenvolvido por meio de um notável esforço metodológico interativo. O método que Rojas propõe para desenvolver a zona de inovação é chamado de ciência-ação, baseada essencialmente na prática reflexiva proposta por Schön (2000). Para a ciência-ação, a construção de competências é instaurada a partir da reflexão sobre a prática, fazendo surgir novos saberes. Também as organizações necessitam implementar processos de aprendizagem decorrentes das reflexões sobre suas práticas. A ciência-ação tem sua origem na interação comunicativa entre o sujeito da experiência e o interlocutor significativo que não gera nenhuma hierarquia entre seu saber e o saber do

sujeito, propiciando a reconstrução permanente das competências. O cotidiano assume relevância, na medida em que ocorre a valorização das relações, e a formação dependerá da problematização que o sujeito realiza sobre o curso normal das coisas, provocando a introdução de aspectos desconhecidos da realidade. A situação de trabalho é a condição através da qual os saberes e a profissionalização constroem-se na experimentação rigorosa.

Dois pontos nos apontam o caminho da superação de Rojas: não apenas porque seu sujeito é o trabalhador e o nosso é o professor-em-formação, mas, principalmente, queremos avançar com um referencial teórico que inclua a dimensão política da zona de inovação. Juntamente com as idéias de Habermas, provocamos um encontro com a filosofia da práxis de Gramsci e a pedagogia crítica de Paulo Freire.

A zona de inovação é o processo de formação complexo e multifacetado. Necessita de uma epistemologia da ação, de talento artístico para lidar com realidades incertas, do *habitus* para ficar de prontidão perante a realidade, da pedagogia enquanto ciência e prática social, movimento dialético entre conhecimento e ação, entre um conhecimento convertido em ação transformadora e uma ação convertida em conhecimento. Desenha-se uma abordagem formativa em que a arte e a ciência têm possibilidade de encontro. Não nos apoiamos e nem nos preocupamos com um paradigma formativo específico ou dominante, mas sinalizamos um contexto formativo que seja o mais propício para a presença histórica. Propomos, assim, um processo de formação que encontra sustentação em quatro pilares:

- a) reflexão: formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua prática e sobre os múltiplos contextos nos quais ela é vivenciada;
- b) arte: imersão e convivência com interlocutores mais experientes e significativos, criando e recriando realidade;
- c) ciência: pedagogia com estatuto científico próprio, com um corpo de saberes e competências voltados para a realidade educacional e a profissionalização do pedagogo;
- d) política: relação dialética entre conhecimento e ação, à luz da pedagogia crítica e da ética.

A transformação de que falamos é de um sujeito que parte de sua história e envolve-se com uma prática social e cultural mais ampla. Por essas razões os fundamentos de Schön (2000), Perrenoud (1999 e 2001) e Pimenta (2000), são o pano de fundo da possibilidade de inovação embutida na presença histórica, tendo como pontos norteadores os aportes de Habermas (1990 e 2000), Gramsci (1984, 1992) e Freire (2000).

O encontro desses últimos três autores produz, em nossa percepção, quatro pontos de contato com nosso conceito de *presença histórica*, que explicitamos da seguinte maneira:

- a) relação intrínseca do epistemológico e do social;
- b) as relações sociais, mediadas pela interlocução significativa, são elemento gerador da natureza humana;
- c) possibilidade de ampliação dos espaços democráticos através de diálogos críticos e intersubjetivos;
- d) intencionalidade da ação humana nas práticas culturais.

O compromisso com a realidade concreta fez com que todos buscassem uma coerência entre o teórico e o prático, entre o metodológico e o social, integrando o pedagógico e o político, a complexidade da vida e de suas relações com as exigências teóricas e práticas da vida; além disso, o horizonte ideal de uma nova sociedade ou de uma relação perfeita não impede o alcance parcial e possível de espaços construídos em relações significativas entre sujeitos que participam de práticas sociais e culturais.

A perspectiva que assumimos tem base na pedagogia crítica, cujo desafio reside não somente em sua consistência lógica ou na comprovação de suas teorias, mas essencialmente na escolha moral que necessitamos fazer como profissionais da educação e cidadãos. É um conceito de pedagogia que enfatiza o histórico e o transformador em sua prática, que visa a produção política e cultural envolvida na construção de conhecimento, de subjetividades e relações sociais.

A pedagogia crítica parte sempre com um grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com a vivência de incertezas que impelem a encontrar alternativas, inovar e renovar o trabalho a partir de um conceito ampliado de educação como forma de política cultural. A ressignificação da noção de competência deve romper com a lógica unilateral do capital e superar seu horizonte conceitual, que, para Machado (1998), passa pelo saber transgredir. As competências que vislumbramos não podem ser reduzidas a um rol de saberes, aptidões e habilidades cambiantes ao sabor da lógica do capital. É necessário estabelecer uma concepção multidimensional de competência, entendida em sua dimensão social e política, como parte integrante do campo de correlação de forças entre capital e trabalho. Ampliar uma noção de competência significa superar o horizonte de produção de bens materiais ou imateriais, implicando a explicitação de repertórios cognitivos múltiplos que originam ações e tomadas de decisão das quais resulta um desempenho.

A competência essencial que o profissional da educação deve permanentemente perseguir é a possibilidade de avançar teoricamente e de construir uma prática educativa menos excludente e discriminatória. Ao se falar em ampliação da noção de competência, o profissional da educação necessita discutir sua identidade profissional e ter clareza sobre a

natureza e a especificidade de seu trabalho. Mais uma vez aparece evidente a pobreza de uma competência que se restringe ao “saber fazer”, desconsiderando o problema teórico-metodológico de considerá-la seja como um dos elementos de memória histórica, seja como configuração de percepções subjetivas, seja como repertório de saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais.

## **A zona de inovação em educação: o movimento da arte, reflexão, ciência e política**

Uma vez situadas as ambigüidades das classificações de saberes e competências, relacionamos com nosso objeto de estudo três autores que podem trazer substanciais contribuições às nossas formulações. Trata-se de Schön (2000), Perrenoud (1999 e 2001) e Pimenta (2000). Os primeiros dois têm uma notável repercussão internacional e nacional, a terceira vem se destacando no cenário nacional. Os três falam de prática e de reflexão, eixos dos novos paradigmas que surgem na década de 90. Todos eles nos oferecem subsídios valiosos para a discussão a que nos propomos com nosso conceito de presença histórica. Mas, sobretudo, nos aportes de Schön e Perrenoud, extraímos algumas idéias relevantes, sem contudo, absolutizá-las. Afinal, assumir Schön sem relação com uma pedagogia crítica, implica aderir a um pragmatismo com ares de neutralidade. Quanto a Perrenoud, por mais que suas idéias sejam relevantes para o âmbito escolar, sem relação com uma prática cultural mais ampla, também pode não dar conta dos desafios contidos na presença histórica. Quanto a Pimenta, acreditamos que oferece uma relação significativa entre pedagogia e a prática reflexiva.

Schön (2000) oferece uma contribuição importante para o estudo das competências de diversos grupos profissionais (arquitetos, médicos, advogados, professores etc.) que geram um conhecimento ligado à ação e adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, é experimental e intuitivo. Cria a categoria de profissional-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, analisando e interpretando sua própria realidade enquanto é executada, e o de reflexão-sobre-a-ação, implicando o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o ato realizado. O recurso à reflexão emerge como parte inerente ao desempenho do bom professor, mesmo que ele não se dê conta claramente disso. O mérito desse autor é a sensibilidade em apontar os limites da racionalidade técnica, como

base para a preparação de profissionais, introduzindo o papel da reflexão atuando em sentido contrário e enfrentando as limitações da perspectiva exclusivamente técnica.

Contudo, não podemos absolutizar as posições de Schön, sob pena de cairmos em um pragmatismo antitético o que propõe a presença histórica. A reflexão e o talento artístico postulados pelo autor encontram espaço em nosso conceito, uma vez que a criação de alternativas é desejo tanto de Schön, quanto da presença histórica. Observamos que as dimensões de nossa concepção, a reconstrução da própria história, a tomada de consciência da possibilidade e a construção de alternativas educacionais são elementos indissolúveis e com profundas relações entre si.

A racionalidade técnica de um currículo linear e de uma hierarquia de conhecimentos não pode responder às exigências de uma realidade complexa e exigente. São exatamente as zonas indeterminadas das práticas que vêm assumindo um aspecto central da prática profissional. Quando um profissional não tem capacidade de reconhecimento ou de resposta diante de um conflito de valores, quando viola seus padrões éticos, quando não vivencia todas as expectativas que ele próprio criou a respeito de sua ação ou se fecha para um problema público que ajudou a criar, está sujeito a desaprovação e insatisfação.

Schön sugere uma epistemologia da prática baseada no talento artístico profissional entendido em termos de reflexão-na-ação cumprindo um papel essencial na caracterização da competência profissional. O fundamento da visão da reflexão-na-ação do profissional é uma *visão construcionista* da realidade com a qual o profissional lida, levando-o a construir situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico, mas também em todas as manifestações da competência profissional.

Um outro autor que contribui com destaque nos estudos voltados para os saberes e competências dos professores é Perrenoud. Discute as características da atividade docente, que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, em um movimento que implica uma complexidade que a racionalidade instrumental não consegue dominar.

O autor alerta para os riscos de analisar os recursos cognitivos de uma pessoa que desenvolve uma ação apenas em termos de saberes e conhecimentos<sup>1</sup>. O problema das competências engloba os saberes, mas não se reduzem a eles. É assim que Perrenoud abre sua obra em que aponta como *Construir as competências desde a escola* (1999) — escola que oscila entre o paradigma de ensinar conhecimentos ou desenvolver competências.

---

<sup>1</sup> Para Perrenoud, os dois termos são intercambiáveis.

No entender do autor a educação geral pode e deve contribuir para construir verdadeiras competências. Todo aprendizado deve ser associado a práticas sociais, tendo sentido para os alunos e transformando-se em competência assimilada para dominar situações que a vida apresenta. A mobilização, contudo, não acontece por inércia, mas exige intencionalidade pedagógica. Há alguns anos, o debate da pertinência da noção de competência ao ensino geral vem assumindo centralidade; a questão da relação conhecimento-competências está no centro de reformas curriculares de diversos países, em especial no Ensino Médio. A escola estaria seguindo os passos do mundo do trabalho sob o pretexto de modernizar-se. Contudo, o desenvolvimento metódico das competências desde a escola não é um problema novo, mas se situa entre continuidade e ruptura de um discurso: continuidade porque a educação sempre quis uma saída para a crise do sistema educacional, e de ruptura com rotinas pedagógicas e currículos que pouco contribuem para os novos tempos. A continuidade é no discurso, mas a ruptura é na prática, é assumir a competência como princípio organizador da formação. Contudo, assumir tal princípio só faz sentido ao nosso ver se a competência for guiada por um elemento integrador que é uma presença ao mesmo tempo integradora de saberes e de práticas educativas. Nesse sentido, assumir um quadro de referência claro, mesmo se não em bases dogmáticas, torna-se primordial.

A noção de competência designada pelo autor é “uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (2000, p.15). Quatro aspectos decorrem dessa definição: a) as competências não são saberes, saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam e integram tais recursos; b) a mobilização é válida, se situada em contextos singulares; c) os esquemas de pensamento são operações mentais complexos que formam a base da competência, permitindo orientar-se e executar ações coerentemente com as necessidades da situação; d) as competências são construídas no processo formativo diário do professor.

As competências são, portanto, capacidades de ação, que mobilizam os saberes para a ação, estabelecendo relações com os saberes teóricos. Um dos méritos desse autor é o olhar voltado para os conhecimentos tácitos da prática do professor, discutindo a relação entre saberes científicos e saberes da experiência.

Apoia-se em Piaget ao utilizar o conceito de esquemas operatórios de percepção, avaliação, decisão ou de ação, sendo, portanto não meras representações, mas existentes no estado prático. Os esquemas são a estrutura da ação. Ele utiliza também o conceito de *habitus*, conjunto de esquemas de que dispõe um sujeito. Uma parte do trabalho do professor estaria baseada não em primeira instância sobre os conhecimentos, mas sobre o *habitus*, noção

emprestada de Tomás de Aquino por Bourdieu, e definido pelo “conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação” (2001). Em parte é inconsciente, mobilizado na rotina e na urgência, condicionando as modalidades e os momentos nos quais o conhecimento é mobilizado. Não se opõe aos saberes, apenas traduz nossa capacidade de economizar energia. Duas condições favorecem a construção desses esquemas: o confronto com novas estruturas encontradas na ação pedagógica e a tomada de consciência mediante a prática reflexiva sobre seu desempenho na realidade concreta.

A postura reflexiva contribui para libertar os profissionais da educação do trabalho prescrito, convidando-os a construir suas próprias iniciativas. Essa contribuição se associa a mais três argumentos em favor da profissionalização: considerando a obsolescência de qualquer formação inicial, é necessário conceber sua própria prática para enfrentar com eficácia a variabilidade e a transformação das condições de trabalho; não basta mais ensinar, mas fazer com que cada um aprenda a partir do processo mais apropriado. Enfim, as competências profissionais são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipe ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação.

A dimensão coletiva da reflexão significa que esta se apóia em conversas, nos grupos, na análise do trabalho, nos especialistas externos, insere-se em redes e oferece as bases de compreensão dos processos que fazem melhor compreender a si mesmo.

No que concerne às relações que podemos estabelecer entre as posições de Perrenoud e a nossa concepção de presença histórica, observamos que é um autor que muito contribui com o avanço das discussões sobre a noção de competência. Ao valorizar o saber tácito, o saber da experiência, a prática reflexiva, a tomada de consciência progressiva, sinaliza para a integração de saberes e competências mobilizadas para enfrentar uma situação real. Mas, se não podemos isolar Schön sob pena de assumirmos um mero pragmatismo, mister se faz situar Perrenoud em confronto com a pedagogia crítica que sustenta nossa presença histórica. A compreensão do agir, da própria história e da prática, adquire sentido no horizonte de uma prática social menos excludente, de uma prática educativa alternativa e criativa, em que o *habitus* assume os contornos de uma prontidão voltada para a transformação.

Outra consideração que nos parece relevante acerca desse autor é o fato de suas análises estarem voltadas para o âmbito da escola — espaço que, tradicionalmente, não tem reconhecido o valor do saber da experiência. Apenas recentemente, a escola abriu sua análise a sujeitos e espaços externos ao seu âmbito. Carece, pois, de um fundamento teórico que conecte os problemas da aprendizagem às condições sociais e culturais. A zona de inovação constitui um espaço e um processo que extrapola a escola, que propõe uma prática mais ampla

nos diferentes fenômenos educacionais, sociais e culturais. Atender aos convites de Perrenoud, sem relação com outros autores e enfoques, a exemplo dos nomes que compõem nosso quadro teórico, pode até servir para desenvolver competências dentro da escola, mas sem nenhuma integração com a própria vida e com um projeto social e cultural mais amplo.

Uma autora brasileira que vem debatendo e estudando os saberes docentes, e que seguramente vem ao encontro de nossas preocupações e concepções, é Pimenta (2000), com suas posições voltadas para a valorização do sujeito e da experiência que carrega elementos essenciais para a construção da identidade profissional do professor. Antes de qualquer tentativa de classificação de saberes, essa autora faz questão de negar as correntes de desvalorização profissional do professor e todas as abordagens que o reduzem a reprodutor de conhecimentos ou treinador de programas pré-elaborados. O profissional que é desenhado, e que nós assumimos integralmente para nosso conceito de presença histórica, é de um mediador “nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (2000, p.15).

O afirmar sobre um professor-mediador, entendido em seu engajamento com a realidade excludente, conduz a autora a um amplo horizonte de processo de competências, no qual o professor mobiliza os saberes científicos e os saberes didáticos necessários para compreender que o ensino é uma *realidade social*, a partir da qual é necessário investigar a própria atividade, lançando as possibilidades da transformação de seu saber e ser docente, deslançando um processo contínuo de construção de sua identidade.

As proposições acima apontam para a educação como práxis social, exigindo que a teoria e a prática sejam indissociáveis e fazendo da pedagogia uma ciência (teoria) prática da e para a práxis educacional. A pedagogia-teoria e a educação-prática encontram-se em situação de interdependência, considerando que a educação depende de diretrizes pedagógicas e a pedagogia depende de uma práxis educacional anterior. A pedagogia enquanto ciência da educação apoiada numa teoria crítica da sociedade e visando à humanização é possibilidade de antecipação de uma práxis educacional transformadora, mas para tanto necessita de uma instância mediadora que repousa no educador. A pedagogia não interfere na práxis por si mesma, apenas revela "de modo crítico/analítico as contradições sociais, os momentos de alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para daí criar as precondições teoricamente conscientes para uma revelação prática desta alienação" (p.104). O profissional da educação como mediador da práxis educativa e, portanto, de humanização precisa de sólida formação teórica e de coerência entre seu discurso, prática e utopia (Freire, 2000).

Finalmente, para Pimenta, a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, significando dar a devida atenção à compreensão de um sujeito de suas práticas cotidianas. Os valores, sua história de vida, suas representações, seus desejos, suas relações internas e externas, tanto no âmbito da instituição formadora, quanto em outros movimentos, adquirem centralidade na formação. A competência de ler o mundo deve ser estimulada e desenvolvida através de mecanismos oportunos.

É por isso que a pesquisa se configura como princípio cognitivo da compreensão da realidade e como princípio formativo do curso de formação inicial, gerando um

Conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores.(2000, p.28. Grifos nossos.)

A proposta metodológica para uma identidade necessária do professor encontra seu apoio na reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, elementos de Schön assumidos por um sujeito crítico e mediador de humanização. Encontramos, portanto, uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de gerar um desenvolvimento pessoal, profissional e transformador da escola. Significa formar professores reflexivos voltados para um projeto humano emancipatório, significa assumir posições político-educacionais, sendo os professores os sujeitos da prática social, ratificando e praticando o discurso da democracia e da liberdade.

O desejo de ser autor de uma prática real é inerente ao nosso conceito de presença histórica, e nos remete à necessidade de considerar um processo formativo que a assuma como ponto de partida, em sintonia com os pressupostos de nosso quadro teórico. As posições de Schön, de Perrenoud e de Pimenta, com o apelo de uma prática, de um processo reflexivo, de um currículo não linear, encontram espaço em nossa concepção e nos convidam a repensar a exclusividade de um paradigma na formação de professores. O que enfatizamos é a necessidade de assumirmos a prática como ponto de partida, como possibilidade não apenas de construir competências técnicas e profissionais, mas como desencadeamento de um processo de construção e reconstrução de si e do mundo.

## CONCLUSÃO:

A presença histórica erige a subjetividade, a interpretação do mundo e a atuação a componentes essenciais de uma racionalidade emancipatória, não se subordinando a projetos sem história e sem contexto. Neste contexto, a profissionalização adquire o significado não apenas de execução do que é próprio da profissão, mas de saber repensar a profissão e de reconstruí-la. As competências precisam ser renovadas constantemente e encontram sustentação na capacidade de questionar a prática, as rotinas de trabalho, o exercício profissional.

A zona de inovação demanda o entendimento de pedagogia como prática social ampla de produção cultural. Assim considerada, falamos de uma pedagogia que assume um processo de aquisições de competência histórica, multidimensional, emancipatória. A vida é transformada somente com a conversão do saber em ação, definindo concretamente o que seja a prática: um movimento dialético entre conversão da ação transformadora em conhecimento e a conversão do conhecimento em ação transformadora. Esta transformação assenta seus pressupostos em um sujeito capaz de pensar a sua prática individual e social, fazendo de suas experiências de vida e de seus saberes e competências o direcionamento estratégico para o seu projeto de vida que só adquire sentido em relação com outros na participação no projeto do mundo. Longe de proclamar a esterilidade de ecletismo e a pobreza de todo reducionismo, ou de viver uma hipersensibilidade social, nosso convite é no sentido de assumir a linguagem da possibilidade, afastando toda linguagem generalista ou de denúncia exacerbada.

A prática assim entendida configura um dos eixos da zona de inovação que traçamos no horizonte formativo do profissional da educação: a dimensão política. Tal formulação associa-se a uma prática entendida também como reflexão, arte e ciência. Manter em relação permanente estes quatro eixos é condição *sine qua non* para que a presença histórica seja de fato uma real possibilidade de participar da escrita do mundo.

Uma pergunta crucial que aflora, ao encaminharmos esta parte final, é a implicação da zona de inovação em um processo formativo concreto: o que significa assumir a zona de inovação como ponto de partida da formação? O que significa formar um profissional da educação tendo como proposta pedagógica os pressupostos da zona de inovação?

Inicialmente, é necessário considerar que toda proposta pedagógica encontra vínculo existencial com a organização institucional, ou seja, não existe trabalho pedagógico sem uma

instituição concreta onde esse ocorre. Coerentemente com o quadro teórico que encontramos em Gramsci, Freire e Habermas, a noção de consenso deve ser logo situada, implicando a idéia de espaços a serem progressivamente conquistados, afastando a idéia de transformações radicais e extremamente rápidas. A zona de inovação não é uma noção a mais a ser associada ao conceito de presença histórica; trata-se de um contexto formativo concreto, de um processo onde ocorrem tempos e espaços de formação reais. É por isso que a assumimos como ponto de partida de toda organização curricular; definir tal contexto antes de proclamar as competências necessárias para o profissional da educação, é garantia mínima da dimensão política associada à arte, ciência e reflexão.

Podemos falar em zona de inovação no singular ou no plural, uma vez que não temos um único lugar onde ocorre a formação. É nelas que a formação ocorre e é propiciada a superação de uma lógica das competências linear e reprodutora da velha-renovada lógica do capital. Assumir a zona de inovação como diretriz curricular básica abre duas perspectivas: em primeiro lugar, a organização formadora dos profissionais da educação é obrigada a repensar seus espaços, tempos e alianças, verificando que em seu território não encontra todos os necessários espaços/zonas, obrigando-se a estabelecer parceiros formativos, que podem se encontrar em creches, movimentos sociais, empresas, escolas, hospitais, e muitos outros espaços de prática real necessários para a formação de determinado profissional da educação. Em segundo lugar, assumir a zona de inovação enquanto prática real e imbricada de ciência, arte, reflexão e política, conduz a aumentar os espaços de insegurança, de desconforto, de desafios, de transgressão.

Estabelecer os espaços concretos que podem gerar zonas de inovação representa o posicionamento de múltiplos contextos formativos onde as competências encontrem o necessário favorecimento para desenvolver-se dentro dos pressupostos do conceito de presença histórica. Conseqüentemente, podemos partir para o passo sucessivo, que é analisar criticamente os diferentes referenciais de saberes e competências propostos para os profissionais da educação, verificando até que ponto introduzem todas as propostas para a construção e reconstrução da própria história e da história do mundo. Assumir ingenuamente propostas de saberes e competências pode levar a uma proposta pedagógica tecnicamente perfeita em termos de currículo por competência, mas com implicações epistemológicas contraditórias aos rumos que pretende oferecer nosso conceito de presença histórica.

Finalmente, considerando que as zonas de inovação foram traçadas e os saberes e competências passaram pelo crivo do conceito de presença histórica, mister se faz relacionar as primeiras com as segundas. Em termos práticos isso equivale a assumir que determinadas

zonas sejam contextos formativos mais propícios para determinadas competências e menos para outras. A escola é um espaço formativo diferente de um movimento social, este último é diferente de uma organização não-governamental ou de uma empresa. Compreender as peculiaridades de cada contexto de formação é pré-requisito indispensável para um currículo rico e diversificado. Admitir como tempos e espaços formativos apenas um currículo disciplinar, desenvolvido basicamente em sala de aula e cuja prática é limitada a simulações de laboratório ou estágio supervisionado desvinculado e terminal de um curso, equivale a perpetuar os abismos entre teoria, prática, reflexão e política, condenando os professores em formação a serem eternos portadores de pseudoteoria.

Relacionar as zonas de inovação com as competências que essas contribuem a desenvolver vai desembocar em estratégias de aprendizagem e de avaliação que atendam não apenas às múltiplas habilidades mentais de todo ser humano, mas às competências específicas que o profissional da educação necessita para a construção e reconstrução de si e da história. A zona de inovação demanda não um agente passivo que apenas escuta e observa; necessita do agir do professor em formação para que se desenvolva; não é um contexto formativo acabado, pronto a fornecer automaticamente competências a quem precisar. Trata-se, ao invés, de um espaço de formação que, para que possa ser desenvolvido, precisa de uma interação vital com um sujeito em formação disposto a relacionar de maneira existencial sua vida com sua prática reflexiva e política. O professor-educador é parte vital nesta relação de reciprocidade de formação; na medida em que não silencia, em que avalia a totalidade das competências e não apenas um mero saber descontextualizado, faz com que a inovação ocorra de fato.

**REFERÊNCIAS:**

- BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. Apresentação. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua Formação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, ano XXII, n.74, abril 2001.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.  
**Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, ano XXII, n.74, abril 2001, p. 59-76.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Folclore e senso comune**. Roma: Editori Riuniti. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. **Trabalho & Educação**, Revista do NETE, ago./dez. 1998, n.4, p.79, 98.
- MARKERT, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 72, agosto, 2000, p. 177-196.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade. Aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência**. 2001 (mimeo).
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. et al. (org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA,

Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000a.

ROJAS, E. **El saber obrero y la innovación en la empresa moderna: las competencias y las calificaciones laborales**. Montevideo: Cinterfor, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDYF, Maurice e RAYMOND, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP:CEDES, n.73, 2000, p.209-244.