

APROXIMAÇÕES CRÍTICAS AO *CORPUS* TEÓRICO DE PHILIPPE PERRENOUDGeny Lustosa¹José Alex Soares Santos²**RESUMO**

O presente ensaio busca compreender a perspectiva de Philippe Perrenoud sobre a prática reflexiva, o saber docente, a competência pedagógica e a ideologia a estas vinculada. O interesse de refletir sobre essas noções categoriais está fundamentado na significativa receptividade que tais ideias obtiveram no campo educacional brasileiro, sendo absorvidas pelos educadores sem o aspecto da crítica. A abordagem metodológica compreende uma revisão bibliográfica pautada na crítica do *corpus* teórico sistematizado por Perrenoud, publicado no Brasil. Nesse estudo, evidenciamos que as categorias apresentadas pelo autor reforçam a ideologia do neotecnismo, gerencialismo, alinhadas ao praticismo cego, inibidores da *práxis* transformadora dos aspectos estruturais e estruturantes da vida social.

Palavras-chave: Perrenoud. Prática reflexiva. Saberes docentes. Competências

CRITICAL NOTES ON THE THEORETICAL *CORPUS* OF PHILIPPE PERRENOUD**ABSTRACT**

The present essay searches to analyze the perspective of Philippe Perrenoud about the reflective practice, the teacher knowledge, the pedagogical competence and the ideology linked to these. The interest to reflect upon these categorical notions is grounded in the significant receptivity that such ideas obtained in the Brazilian educational field, being acquitted by the teachers without the critical aspect. The methodological approach comprehends a bibliographic review of selected works which contain a systematic theoretical criticism on Perrenoud, published in Brazil. In this study, we evidenced that the categories presented by the author reinforce the paradigms of newtechnicism and managerialism, aligned to a blind practicisim, which, together, inhibit transformative *práxis* of structural and structuring aspects of social life.

Keywords: Perrenoud. Reflective practice. Teacher knowledge. Pedagogical competence.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação da UFC. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará/FACEDI. E-mail: jalexantos@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Estando os professores no centro das preocupações de pesquisas e políticas educacionais, em um contexto de incertezas e de crise paradigmática, assiste-se à incursão de teorizações que sinalizam proposições para solucionar os problemas surgidos com as novas exigências impostas à docência. Inspiradas em tais exigências, aparecem as problematizações em torno de categorias como “prática reflexiva”, “saberes docentes”, “competências”, noções constituintes de um marco referencial para a significação do ser professor hoje.

Com base no recorte analítico que gira no âmbito da docência, problematiza-se a perspectiva de Philippe Perrenoud sobre a prática reflexiva, o saber docente, a competência pedagógica e a ideologia a estas vinculada. O interesse de refletir sobre essas noções categoriais está fundamentado na significativa receptividade que obtiveram nos últimos anos no campo educacional brasileiro, chegando a assumir lugar de destaque na literatura especializada, nos discursos e políticas referentes à formação e trabalho docentes. Estes aspectos da problematização serão retomados nas seções posteriores.

Prática reflexiva: chave para a profissionalização docente ou “ativismo cego” inibidor da ação transformadora?

As referências ou os créditos teóricos e conceituais concernentes à conceptualização sobre a “reflexão” no campo da docência, mais precisamente sobre o “professor reflexivo”, estão associados ao grande inspirador desse movimento, o americano, ex-professor de Estudos Urbanos do *Instituto de Tecnologia de Massachusetts* (MIT), dos Estados Unidos, Donald Schön. A perspectiva schöniana para a noção de “profissional reflexivo” compreende como central a atuação inteligente e flexível, situada e reativa deste profissional diante de situações incertas e imprevistas (ALARCÃO, 2010).

O mote que irá permitir o fascínio ou a atração de pesquisadores em educação, de educadores e políticos reformistas à incorporação rápida de tal

terminologia nos seus discursos e estudos corresponde ao reconhecimento, por parte de todos, de que se vive em uma época tomada pela complexidade, em que é necessário e urgente o poder clarificador do pensamento, portanto da reflexão para que seja possível agir com criatividade e tomar decisões propositivas e não mais apenas reproduzir ideias e práticas para o enfrentamento dos problemas colocados pela realidade complexa. Em síntese, atualmente, as contradições do mundo complexo exigiriam pessoas com a “cabeça bem feita” e não mais com “cabeças bem cheias” (MORIN, 2010; PERRENOUD, 1999).

É ancorado nessas bases que Perrenoud (2002a; 2002b) irá propor a concepção de “prática reflexiva” como chave para a profissionalização docente, ou seja, uma das posturas fundamentais a ser utilizada no registro da construção de saberes e competências para a docência no século XXI. A justificativa em favor da adoção de tal perspectiva é feita nos seguintes termos: “a prática reflexiva [seria importante] porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes” (PERRENOUD, 2002b, p. 15).

Observa-se, nessa justificativa, um forte apelo para a valorização da prática e da experiência na formação de professores, mas de uma prática refletida, que possibilite a criação de novos saberes para enfrentar situações complexas, ou seja, incertas e indefinidas.

[...] as situações complexas sempre parecem ser, pelo menos em parte, *singulares*. Por isso, exigem mais que a aplicação de um repertório de receitas: exigem um procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção. Toda normalização da resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa. (PERRENOUD, 2002a, p. 11, grifo do autor).

No entanto, surge um paradoxo na concepção de prática reflexiva adotada por Perrenoud, quando esta é apresentada como “natural”, assim como o ato de respirar o é para os seres vivos. Por considerar natural o ato de refletir, Perrenoud (2002a, p. 47) elabora o seguinte questionamento: “por que formar para a reflexão se isso parece ser tão natural quanto é natural respirar?”.

Com a problematização de outros aspectos relacionados à concepção de reflexão que ultrapassam a dimensão naturalizada a que foi submetida em um primeiro momento, é possível encontrar, também, elementos do neotecnicismo, bem

como lampejos do behaviorismo nas proposições sinalizadas pelo teórico suíço ao discorrer sobre a prática reflexiva. Essa inferência é resultante da associação feita por Perrenoud (2002a) entre prática reflexiva e apropriação de *habitus*, em que a primeira deve passar por uma sistematização, ou seja, uma metodização, ao mesmo tempo em que só pode ser adquirida com base em um treinamento. Portanto, ao propor treinar a reflexão, essa dimensão da subjetividade humana passa a ser concebida como reações cerebrais (respostas) a estímulos captados do meio externo por intermédio do sistema sensorial e codificados pelo sistema nervoso, proposição que faz do desenvolvimento da prática reflexiva um processo condicionado pela instrumentalização ou tecnificação do pensamento. Nesse viés, pensar bem ou reflexivamente é ter domínio de técnicas do pensar, ou seja, uma mente adestrada sempre disposta para entrar em ação no enfretamento das situações complexas. Nesse caso, os seres sociais devem fundamentar suas práticas “em uma postura e em uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, regular e instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado” (PERRENOUD, 2002a, p. 47).

Por influxo desse viés, o tratamento dado à prática reflexiva por Perrenoud esbarra no “praticismo”, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, bem como no individualismo – fruto de uma reflexão em torno de si própria – em que o sujeito é isolado de suas condicionalidades estruturais e estruturantes.

Ao ignorar que os docentes são condicionados e ao mesmo tempo condicionam de forma relativa o contexto institucional e sociocultural em que atuam, o enfoque perrenoudiano torna-se reducionista e limitante por pressupor a prática reflexiva individual.

Contrariamente a essa abordagem Pimenta (in PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 24) relembra que

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

O repertório teórico-conceitual perrenoudiano no que se refere à valorização das teorias educacionais como elemento chave da formação e atuação docentes é ambíguo, pois, em certos escritos do autor (PERRENOUD 1999; 2002b), este tipo de conhecimento nomeado de “declarativo” – que descreve a realidade sob a forma de fatos, leis constantes ou regularidades – deve fazer parte dos saberes docentes, mas como complemento à prática refletida. No entanto, em outros estudos (PERRENOUD, 2002a; 2008) aparece como um acessório dos “saberes de experiência”. No plano da formação docente, o teórico chega a propor que os conhecimentos declarativos deverão ser estabelecidos sempre considerando os limites da prática.

Por fim, a prática reflexiva no formato em que é apresentada e justificada por Perrenoud induz a docência ao ativismo cego, sendo que a ação é direcionada para a resolução de problemas isolados e pontuais sem considerar as condições objetivas e exteriores ao campo institucional enfrentadas pelos professores, como a violência simbólica e explícita exercida pelo aparelho administrativo do Estado, a precarização do trabalho que se soma às péssimas condições de vida dos docentes, a própria organização da escola que não contribui com o desenvolvimento de efetiva prática reflexiva de docentes e discentes, a desorganização política e coletiva de professores que não favorece as lutas por melhorias no campo profissional, pessoal e coletivo etc.

É uma concepção que leva a crer ser possível mudar os ambientes institucionais a partir da renovação das práticas e posturas dos seres sociais que ali atuam, sem pensar nas condicionalidades das estruturas sociais. Tal perspectiva atomizada, destarte, atua como inibidora da práxis radical e transformadora, constituindo-se em uma visão distorcida de efetiva prática reflexiva.

Estes aspectos nos levam ao encontro dos argumentos de Nóvoa (2009, paginação irregular) ao destacar que

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa

palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

A prática reflexiva, compreendida apenas como mera reflexão sobre o labor professoral no âmbito da sala de aula ou no contexto institucional, desarticulada das teorias da educação e da realidade estrutural e objetiva, continua sendo insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional e, por extensão, não consegue dar conta da consolidação da profissionalização, bem como não pode ser considerada o principal objetivo da formação docente. Uma prática reflexiva que não atende efetivamente tais exigências não passa de ativismo cego.

Saberes docentes e condicionalidades do ser professor: “agir na urgência”, “decidir na incerteza” para “enfrentar a complexidade”?

Na seção precedente, demonstraram-se algumas das representações conceituais desenvolvidas por Perrenoud (2002) sobre a dimensão da “prática reflexiva” como “chave da profissionalização” docente e o “objetivo central” da formação de professores. Ao confrontá-las com outras abordagens (ALARCÃO, 2003; PIMENTA; GHEDIN, 2002; SCHÖN, 2000) tornou-se possível perceber uma aproximação entre estas e a ideologia do “atomismo pedagógico”, fortemente presente nas teorizações sobre o “professor reflexivo” ou “profissional reflexivo”, bem como uma relação de proximidade entre prática reflexiva e “ativismo cego” – ação sem tempo de problematização ou de curta duração para o exercício do pensamento, portanto uma das primeiras sinalizações da contradição em que está imiscuída a dimensão da prática reflexiva, nos termos que é proposta pelo teórico suíço.

Por essa via de raciocínio, conduz-se a análise das condicionalidades dos saberes docentes, em contexto definido por uma realidade complexa, as quais se configuram em parte por dupla caracterização: “agir na urgência e decidir na incerteza”. No âmbito de tal configuração, o ensino desponta no grupo das profissões que lida com situações relativas, variáveis, incertas e carregadas de risco. Nesse sentido, a docência se constitui em uma “missão impossível” – profissão complexa, que conduz aquele que a desempenha ao enfrentamento de “contradições irreduzíveis”, tanto no espírito do ser quanto nas relações sociais

(PERRENOUD, 2008). Não obstante, os profissionais envolvidos com esse tipo de “missão” têm necessariamente que lidar com a urgência e a incerteza, pois estão expostos a um conjunto de contradições como aquelas existentes “entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença” (PERRENOUD, 2008, p. 31).

Vinculada aos argumentos expostos, uma perquirição fica latente. Para o “teórico das competências”, o que significa a dupla caracterização agir na urgência e decidir na incerteza como condicionalidades dos saberes docentes no enfrentamento da complexidade?

Para Perrenoud (2008, p. 15-16),

Agir na urgência é agir sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pensar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. **Decidir na incerteza** significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o *feeling*, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com certa certeza o que aconteceria se... (Grifos nossos).

A definição apresentada sinaliza, objetivamente, que enfrentar as contradições da realidade complexa exigiria, constantemente, dos agentes sociais, a mobilização rápida e imediata de competências para a resolução de problemas sobre os quais não se tem nenhum controle prévio, por isso se faz necessário uma formação que prepare os profissionais para agir na urgência e decidir na incerteza. Um fato interessante e merecedor de destaque é que Donald Schön (2000) já tinha chamado a atenção para essas condicionalidades, mas utilizando outros termos, ao propor a ideia de “prático reflexivo” como base para uma “nova epistemologia da prática”. Na proposição schöniana, a terminologia adotada compreende o “pensar o que fazem, enquanto o fazem” – reflexão na ação –, sendo que os profissionais devem recorrê-la para melhor se posicionarem nas situações de incerteza, singularidade e conflito.

Após identificar os pontos de convergência entre Perrenoud e Schön, particularmente, nos aspectos aqui tratados, é impressionante, também, o sucesso de ambos no campo educacional brasileiro. Será uma aleatória coincidência? A análise realizada leva a crer que a resposta é não, e uma das justificativas buscadas para explicar a negatividade da posição situa-se no fato de que esse “sucesso”

esteja vinculado ao alinhamento de tais teorizações com os princípios do *problem solving* – capacidade de resolver problemas –, da flexibilidade, da eficácia, da eficiência, associados à redução de tempo e de recursos para a implementação de ações de qualquer natureza.

Com recorte centrado na formação docente e, em específico, nos saberes docentes, tais princípios tornam-se flagrantes. Primeiro, porque em meio à cadeia de saberes constituintes do trabalho docente (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais), a ênfase recai nos “saberes experienciais”, em relação aos quais os demais saberes devem estar condicionados. Esse direcionamento é patente quando Perrenoud (2008, p. 26) propõe para se trabalhar na formação de professores três nucleações complementares:

- reorganizar, tematizar os **saberes eruditos** em função dos limites e das exigências da prática;
- identificar as competências efetivas dos professores novatos ou veteranos, analisar o *habitus* profissional em todos os seus componentes;
- teorizar e valorizar os **saberes provenientes da experiência**, fazê-los circular, confrontá-los entre si, relacioná-los com os saberes eruditos.

Ao adotar esse viés, privilegia-se a formação no “contexto da ação” que, traduzida para as políticas públicas de formação de professores, seu significado fica resumido à “formação em serviço”. No Brasil, a formação docente sobre essas bases tem contribuído para acelerar a precarização do labor professoral e intensificar o adoecimento dos professores (FACCI, 2004; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2007).

Outra característica objetiva da formação centrada nos “saberes de experiência”, no caso brasileiro, que se alinha à redução de tempo e de recursos em relação à oferta, consiste nos cursos aligeirados, ou seja, aqueles que acontecem em períodos de férias, recesso escolar e, quando não, em finais de semana. Essa foi a alternativa encontrada pelos burocratas da administração educacional, já que negam o direito ao afastamento do trabalho para que o profissional o utilize na sua formação qualitativa. Sabendo-se que o “contexto da ação” dos professores brasileiros é muito extenuante porque muitos trabalham três turnos, essa situação não foi prevista por Perrenoud em seus conceitos e argumentações ao propor formação no limite razoável, centrada na valorização dos saberes experienciais.

Com essas condições de precariedade do trabalho docente, a “formação em serviço” só dá para ser realizada nos períodos indicados porque o gerencialismo

instalado na administração educacional brasileira mostra-se insensível à liberação dos docentes de suas funções, por tempo determinado (tempo de duração da formação) como condição significativa para uma formação apropriada com o desenvolvimento de uma educação que concretamente seja de qualidade social e em quantidade suficiente para atender a todas as camadas e estratos sociais.

Essas preocupações parecem não fazer parte da teorização de Perrenoud, quando define a urgência da ação, associada à ausência de tempo para pensar. Nesse sentido, é possível que, de forma implícita, esse posicionamento revele certa simpatia do autor pelas formações simplificadas, reduzidas e aligeiradas, contrárias ao conhecimento sistemático, baseado nos princípios da reflexão filosófica que, de acordo com Saviani (2007), exige radicalidade (densidade, profundidade), rigorosidade (sistematicidade metodológica) e de conjunto (ancorada na totalidade, universalidade).

Por certo, não é esta última perspectiva que se explicita na posição adotada por Perrenoud (2008, p. 16), quando problematiza o “saber a ensinar” e os “saberes para ensinar”:

Em uma perspectiva ideal, com um tempo ilimitado de formação inicial, ninguém se oporia a que os professores de todos os graus dominassem uma ou várias disciplinas no mais alto nível e também fossem pesquisadores. No entanto, isso não é necessário nem possível. [...] Por isso, é **preciso limitar-se ao fato de que os professores saibam “razoavelmente mais” que seus alunos**, que não descubram o saber a ser ensinado na véspera de sua aula e que o dominem suficientemente para não se sentirem em dificuldade ante o menor problema imprevisto (grifo nosso).

Adota-se como base da formação e do saber docentes as condicionalidades do “agir na urgência e decidir na incerteza” que não disponibilizam de tempo prolongado para o pensamento, para pesar os prós e os contras na resolução de problemas, resolução que exige respostas imprevisíveis, imediatas e rápidas, por isso mesmo defende-se que o saber docente a adquirir nos processos formativos necessita atingir, apenas, **o limite do razoável**, em detrimento de uma formação omnilateral (cultura geral, educação corporal, estética, ética, emocional, perceptiva e politécnica).

Uma formação e um saber no limite do razoável confrontada com a formação omnilateral torna-se menor, de “segunda categoria”, a qual pode ser ofertada em finais de semana, férias e recesso escolar, bem como sem a necessária

liberação dos professores para ter tempo de refletir sobre os prós e os contras, procurar ir às raízes dos problemas, analisá-los sobre diversos pontos de vista com base em repertório metodológico variado e que obedeça a certa sistematicidade do pensamento, tendo a sua disposição uma perspectiva de conjunto, contemplando a unidade na diversidade. Isso não é necessário nem possível, ao menos, para Perrenoud. Portanto, basta ensinar umas técnicas, usar bem as novas tecnologias, muni-lo de alguns procedimentos, denominados atualmente de “habilidades e competências” – o “saber fazer” ou *savoir faire* – perfeitamente possível com o aproveitamento dos já existentes “saberes experienciais”, os “mágicos” saberes práticos, que se tem o “professor razoável”. Pronto para agir na urgência e decidir na incerteza, este profissional não questiona, não problematiza seu tempo, seu contexto histórico, não obstante, marcado pela opressão, exploração e pelas relações desiguais entre classes sociais. Por fim, é um ser social que, por omissão, nega a luta de classes e se acomoda passivamente aos ditames do capital. Está configurado o quadro de atuação da docência na perspectiva perrenoudiana.

Com base na “arma da crítica”, sem embargo infere-se que o aparato argumentativo referendado por Phillippe Perrenoud condiciona os saberes docentes a um “saber menos”, na contramão do “ser mais” defendido por Freire (2006). No sentido dado por Perrenoud, os saberes alinham-se às nucleações “reducionistas” presentes nas políticas públicas, atualmente em voga para a formação docente, no Brasil.

Seguindo na trilha conceitual aberta por Edgar Morin no íngreme “pântano” da complexidade, Perrenoud (2008) concebe-a como irrupção de antagonismos no centro dos fenômenos organizados, motor de uma “história sem fim” ou “contradição intransponível”. Por este motivo, a humanidade encontra-se condenada, tal qual Sísifo e Prometeu Acorrentado.

[...] O teatro da vida [...] não nos poupa. Na vida, é preciso agir e, portanto, compreender ou fingir que compreendemos. Principalmente se formos o *responsável*, aquele que é chamado quando a máquina emperra. Devido à divisão do trabalho, em uma organização o responsável é *condenado à complexidade!* É bom saber disso quando nos tornamos diretores ou professores, ou teremos de mudar de profissão se o descobriremos tarde demais!” (PERRENOUD, 2008, p. 30, grifos do autor).

Tendo os seres sociais que aceitar a “condenação” frente à “complexidade intransponível”, suas ações imediatas e decisões incertas necessitam

mobilizar constantemente um repertório de competências, segundo a situação imposta pelo contexto. Para que seja possível a mobilização, entram em cena razão e subjetividade, quesitos fundamentais para a eficiência e a eficácia da atuação do ser social na resolução dos problemas complexos. Tratando-se dos profissionais docentes, o teórico suíço sugere que a complexidade é possível de ser encarada nos contextos em que estes profissionais atuam e os resultados do enfrentamento tenham êxito. Basta que cada um reinvente com competência o seu cotidiano.

[...] **tudo depende da capacidade do professor de reinventar o dia-a-dia** (sic) baseando-se em tramas bastante gerais, em estratégias de ensino e de avaliação situadas na linha das pedagogias diferenciadas, ativas, etc., porém sem estarem calcadas em modelos. Esse é o principal desafio da profissionalização do ofício de professor (PERRENOUD, 2008, p. 25, grifo nosso).

No entendimento do retrocitado autor, a mudança nas práticas no interior dos microcontextos, segundo o princípio da criatividade, é o suficiente para mudar a rotina e eivá-los da inovação. Tal concepção atomiza a prática e sutilmente nega a dialética entre o universal e o particular. Pensando no âmbito dos contextos escolares, sob a ótica perrenoudiana, todos os problemas enfrentados sobre o ensino e a aprendizagem, envolvendo fracasso escolar, depredação do espaço público, indisciplina, violência, baixa autoestima, desvalorização do trabalho docente, instituições precárias, entre outros, para serem solucionados, dependem somente da capacidade criativa de cada um dos professores, que, ao mobilizar a competência do saber fazer, reinventa a realidade e supera os obstáculos aparentemente intransponíveis. Isso é enfrentar a realidade complexa, sem pensar em romper radicalmente com ela. Em outras palavras, significa aceitar o estágio atual do capital.

Competência pedagógica: mobilização da criatividade inovadora para o ato de ensinar?

As categorias ressaltadas nas seções precedentes são as convidadas especiais de um *show* que tem como atração principal o reinado soberano da noção de competências, tratando-se da teorização elaborada por Perrenoud para o campo educacional. Cabe ressaltar que tal conceituação invadiu, em particular, o discurso

contido nos documentos oficiais das políticas públicas de formação docente e, de forma geral, os documentos da reforma educacional brasileira nos últimos anos.

Em síntese, a noção de competência compreende

[...] a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas [...]. Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura (PERRENOUD, 2008, p. 21).

Uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação (PERRENOUD, 1999, paginação irregular).

Com essas bases, a noção de competência desenvolvida por Perrenoud tornou-se “soberana” no campo educacional brasileiro, sem desconhecer as críticas que a ela foram desferidas. Mas o fato é que tais críticas não impediram o seu sucesso e sua utilização nos discursos de professores, gestores, pesquisadores e nos textos que tratam das reformas sejam curriculares ou de formação docente.

Ao problematizar essa invasão do “conceito de competências” nas representações dos discursos e das políticas públicas de educação no Brasil, Pimenta (2006, p. 41-42) assim o analisa:

Nessas políticas os professores também adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre as suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras *competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) e o de *qualificação* (no caso do trabalho). Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento [...]. Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo (grifos da autora).

A partir dessa crítica, tem-se um pequeno esboço dos efeitos ideológicos que a ideia de competência pode representar em termos estruturais e locais para a formação, prática, trabalho e profissionalização docentes, deserdando os professores da “arma da crítica” e limitando-os a uma atividade profissional propositiva, sem questionamentos e completamente passivos diante da realidade excludente que lhes assola.

Na indicação dos eixos de renovação da escola, que definem o novo papel dos professores para o enfrentamento da realidade complexa, reaparecem novamente as categorias problematizadas nas seções precedentes, como neotecnicismo, atomismo da prática pedagógica, ativismo cego, praticismo, ação focada na atividade profissional, com o acréscimo de outras: trabalho cooperativo e colaborativo com um grau de adaptação às mudanças constantes da realidade, transferência para a responsabilidade individual docente dos processos formativos e resultados da aprendizagem dos educandos, sem a devida articulação com os condicionantes estruturais (social, econômico, político, cultural, entre outros) a que estão submetidos os professores em todos os níveis da educação.

Compatíveis com esses eixos, Perrenoud (2000, p. 14) propõe as “dez grandes famílias de competências”, consideradas como um “inventário” de reorganização da atuação docente.

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

Tais competências são nomeadas pelo autor de “competências de referência”, sendo que, para cada uma delas, ainda existem as “competências mais específicas”, que não cabe aqui citar. O alarmante e trágico desses agrupamentos de competências sejam de “referência” ou “mais específicas”, em que se deve dar prioritariamente a organização da formação contínua dos professores, é que não aparece em momento algum uma menção à organização política e coletiva dos docentes para lutar por condições dignas de vida, que envolve melhores condições de trabalho, valorização da profissão, apoio institucional, por meio de políticas públicas consistentes para o desempenho qualitativo da docência, no sentido de garantir reconhecimento social, profissional e autonomia política para atuar com seus pares no meio institucional.

Ao analisar com acuidade essas famílias de competências, fica evidente a transferência de responsabilidade sobre os resultados do processo educativo única e exclusivamente para o docente, individualizando as relações sociais que condicionam o ato de educar e por ele são condicionadas. Nesse sentido, o professor competente é aquele que atua para dar conta de todos os problemas educacionais enfrentados pela instituição em que trabalha independentemente das condições estruturais que o cercam.

Corroborando com a ideia de profissional “super-herói”, pretendido por Perrenoud quando elenca as grandes famílias de competências, Altet (In: PAQUAY et al, 2001, p. 25), ao tratar da constituição da profissionalização e de como deve se colocar o profissional a partir do momento em que adquire tais competências, traça a seguinte argumentação:

A profissionalização é constituída, assim, por um *processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação* e por *práticas eficazes de uma determinada situação*. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, denominando qualquer nova situação. É um profissional admirado com sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de *ajuste a cada demanda*, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua “capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire* e seus atos” (Charlot e Bautier, 1991), *justificando-os*. Contudo, pedimos lhe ainda mais: que “saiba jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista” (Perrenoud, 1993b); em resumo, que esse profissional seja *autônomo e responsável*.

O modelo conceitual apresentado é ambíguo e cheio de contradições. Uma dessas contradições é a tentativa forçada e ingênua de querer colocar numa mesma ordem os aspectos da adaptação, do pragmatismo, do oportunismo e acreditar que um agente social com esses valores seja capaz de exercer o potencial de criticidade, autonomia e responsabilidade.

Partidária das ideias de Perrenoud, em relação às competências que o docente deve mobilizar no ato pedagógico, em particular, e no educativo, em geral, Altet compreende a ação docente de maneira ambígua e contraditória, bem como despolitiza o conceito de profissionalização, ficando este restrito à prática (saber-fazer bem) sem a devida contextualização das condições sociais, políticas, econômicas e culturais em que essas práticas ocorrem.

A profissionalização é percebida como uma esfera neutra e isenta de qualquer interferência da realidade, do ambiente institucional, do contexto macroestrutural em que está situada. A impressão é que essa forma de profissionalização está fechada em um casulo inatingível pela realidade social à qual pertence e se desenvolve numa independência absoluta. Por fim, a competência pedagógica que compõe o repertório de tal profissionalização está grávida da ideologia do gerencialismo, em que os professores devem atuar sempre no intuito de resolver problemas, independentemente de suas condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES RELACIONAIS

No diálogo problematizador desenvolvido neste ensaio, não houve a pretensão arrogante de esgotar o debate sobre prática reflexiva, saber docente e competência pedagógica, mas demonstrar alguns de seus matizes na perspectiva de um teórico com reconhecimento no cenário educacional brasileiro e internacional.

Soma-se a tal fato que a postura crítico-interpretativa assumida ao longo do texto é fruto de posições constituídas no âmbito de um grupo de estudo, em que seus integrantes são marcados por ideologias, doutrinas e um *habitus* sociocultural orquestrador de suas personalidades individuais e ações coletivas. Com esse pressuposto, reconhece-se que as inferências feitas sobre a acepção perrenoudiana são passíveis de críticas e contestações, por parte daqueles que com estas não manifestarem consenso.

No entanto, acredita-se que, com o estudo realizado, demonstrou-se que a docência, atualmente, vem ocupando uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes (TARDIF, 2006).

É estratégica, porque o surgimento de novas demandas, “novas abordagens” do trabalho – flexibilidade, competência, responsabilização (*accountability*), eficácia, necessidade de resultados – vão incidir sobre a docência na forma de exigências, como a capacidade de interagir, ser criativo, tomar decisão, ter abertura à inovação, ao trabalho coletivo e diversificado, gerir “dilemas práticos”, entre outras.

Socialmente desvalorizada, por não ter se consolidado como profissão autônoma, desprovida de saberes produzidos e controlados pelos que a exercem;

historicamente precarizada tanto no plano salarial como das condições de trabalho e em relação à formação inicial e contínua, quase sempre limitadas pelos pacotes provenientes das políticas de Estado.

Essas condições fazem do conceito de prática reflexiva, do agir na urgência e decidir na incerteza – condicionalidades do saber docente, integrados à noção de competência pedagógica elaborada por Perrenoud – insuficientes para compreender com profundidade, radicalidade e em conjunto os aspectos que condicionam a prática profissional. Por isso estão associados ao ativismo cego e à prática atomizada, ao mesmo tempo em que se apresentam como inibidores da práxis radical e transformadora.

Tais categorias se alinham também à ideologia do gerencialismo, do praticismo e do neotecnismo por apreenderem a formação e atuação docentes nos limites dos saberes de experiência, alimentando a crença de que a mudança das práticas no interior dos microcontextos com base no princípio da criatividade é o suficiente para os professores reinventarem seu cotidiano e enfrentar os problemas com eficácia e eficiência, demonstrando, assim, sua competência.

Com essa forma de entender a docência, ficam soterrados na avalanche das competências os ideais de professor como intelectual transformador, a constituição do professor pesquisador. Por extensão, nega-se a organização coletiva desses profissionais de lutar por sua valorização social e o direito de ter acesso a melhores condições de trabalho, de salário e, afinal de contas, da vida em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREM DIAS-DA-SILVA, M. H. G. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso 26 set. 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma – reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>> Acesso 23 ago. 2010.

_____. O regresso dos professores. **Conferência – Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa, set. 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> Acesso 17 mai. 2010

OLIVEIRA, C. B; GONÇALVES, G. B. B. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. In: **Segundo Congresso Nacional/ Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación**. Hacia una educación de calidad para todos. Desafios para la perspectiva comparada. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: [S.I.], 2007.

PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: que estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

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

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 17. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.