

# O pedagogo entre competências para a formação integral versus para o mercado laboral


## AUTORIA

Paulo Gomes Lima 

Doutor em Educação pela UNESP-FCLAR. Docente Permanente do PPGED UFSCar Sorocaba. Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9932-4934>

E-mail: paulo.lima@cedu.ufal.br

Meira Chaves Pereira 

Mestra em Educação pela Universidade Federal São Carlos-Campus Sorocaba. Licenciada em Pedagogia e professora da Rede Estadual de Educação de Alagoas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-7441>

E-mail: meira.chaves@gmail.com

Recebido em:

20 dez. 2024

Aprovado em:

15 jan. 2025

DOI: <https://doi.org/10.28998/cdp.v1i1.19112>

## Introdução

O Projeto Tuning europeu tem se estendido além de seu continente. Projeto esse derivado do Processo de Bolonha, que tem entre seus objetivos principais a mobilidade e a convergência dos currículos para o atendimento laboral do mercado globalizado. A extensão do projeto alcançou de maneira significativa o continente latino-americano com a adesão de 18 países,

motivada pela fluidez da mobilidade estudantil e incorporação de competências formativas gerais para a formação do universitário global. O modelo educacional europeu extrapolou suas fronteiras, alcançando regiões com realidades econômicas bem distintas, e uma das razões para essa expansão foi “[...] a instabilidade das economias nacionais que buscam não somente mais mercado, mas a difusão de um ideário que garanta a superação da ideia de bloco regional por meio de suportes que possam fortalecê-los” (Ferreira, 2014, p. 21).

Nesse contexto, é possível destacar as influências globais e internacionais nas políticas nacionais, em que, conforme Antunes (2004 p. 102), existe “[...] a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados, tendo como principais atores, nas últimas décadas, as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras)”. O Projeto Tuning europeu e o Alfa Tuning América Latina, da forma como estão postos hoje, caracterizam-se pela proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho. A unificação do bloco latino-americano, um dos objetivos propostos, fica subjugada ao foco principal: o atendimento laboral (Eiró e Catani, 2011), em seu sentido mais específico quanto às demandas do capital. Daí a necessidade, nesse trabalho de se compreender a lógica do Processo de Bolonha para a formação universitária centrada em competências genéricas e específicas, projeto que transcende a compreensão apenas do espaço europeu e que transversaliza fronteiras mundiais.

Da forma como está posto no Projeto Alfa Tuning América Latina, a formação por competências de maneira padronizada visa à afinação dos currículos entre os países da América Latina. Nesse sentido, tem-se uma lista de competências genéricas que devem ser seguidas por todas as áreas contempladas e as listas referentes às competências específicas para cada área. Destacam-se aqui as competências específicas para a área de educação:

**Quadro 1.** Competências específicas de educação

01	Domina a teoria e metodologia curricular para orientar ações educacionais (desenho, execução e avaliação).	10	Cria e avalia ambientes favoráveis e desafiantes para o aprendizado.	19	Identifica e gerencia apoios para atender necessidades educacionais específicas em diferentes contextos.
02	Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade.	11	Desenvolve o pensamento lógico, crítico e criativo dos educandos.	20	Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados
03	Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo contextos.	12	Obtém resultados no ensino em diferentes saberes e níveis.	21	Desenha, gerencia, implementa e avalia programas e projetos educacionais.
04	Projeta e desenvolve ações educacionais de caráter interdisciplinar.	13	Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais.	22	Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto.
05	Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.	14	Seleciona, utiliza e avalia as tecnologias da comunicação e informação como recurso de ensino e aprendizado.	23	Cria e avalia ambientes favoráveis e desafiantes para o aprendizado.
06	Identifica e gerencia apoios para atender a necessidades educacionais específicas em diferentes contextos.	15	Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade.	24	Desenvolve o pensamento lógico, crítico e criativo dos educandos.
07	Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados.	16	Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo contextos.	25	Obtém resultados no ensino em diferentes saberes e níveis.
08	Desenha, gerencia, implementa e avalia programas e projetos educacionais.	17	Projeta e desenvolve ações educacionais de caráter interdisciplinar.	26	Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais.
09	Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto.	18	Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.	27	Seleciona, utiliza e avalia as tecnologias da comunicação e informação como recurso de ensino e aprendizado.

**Fonte:** Lopez (2014)

Partindo dessa realidade é que a presente pesquisa teve como fundamento a problematização da formação por competências: “No contexto das solicitações do mundo globalizado, que compreensão e encaminhamentos são imprescindíveis ao percurso formativo do pedagogo – a partir das devolutivas de professores da graduação de Pedagogia de quatro universidades públicas no Estado de São Paulo – considerando-se a proposição de matriz curricular centrada em competências genéricas e específicas, listadas, a exemplo do que ocorre no Projeto Alfa Tuning América Latina?

A pesquisa desenvolvida, de cunho qualitativo, teve a principal preocupação de “[...] compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações”; e no contexto de desenvolvimento da pesquisa, não há separação do pensamento dos protagonistas sociais, “[...] de pesquisador e pesquisado [como] sujeitos recorrentes”.

O levantamento bibliográfico se caracterizou pela construção de um quadro que apresentou as discussões sobre a temática no campo científico, disponíveis em obras, plataforma Scielo; Banco de Teses e Dissertações da CAPES, além dos documentos oficiais referentes ao Projeto Alfa Tuning América Latina. Para o tratamento do objeto, se recorrerá à análise documental (Cellard, 2012) e de conteúdo (Bardin, 2011). Após o levantamento bibliográfico e documental, para realização da coleta de dados, optou-se pela aplicação de um roteiro com questões semiestruturadas. Sua estrutura se organiza em duas seções:

- a) Seção I – Roteiro de caracterização do participante (faixa etária, sexo, formação, área de atuação);
- b) Seção II – Roteiro composto por questões que visaram entender a percepção dos professores sobre que compreensão e encaminhamentos são imprescindíveis à formação do educador/pedagogo por meio de competências genéricas e específicas no contexto do Projeto Alfa Tuning América Latina quanto à realidade brasileira.

Os espaços que oportunizaram as informações para o desenvolvimento da pesquisa foram instituições públicas de ensino superior localizadas no estado de São Paulo que, conforme levantamento preliminar, possuíam cursos de licenciatura em Pedagogia. O universo amostral foi delimitado em quatro universidades, sendo duas federais e duas estaduais. Os critérios de seleção dos respondentes foram os seguintes:

- a) Pelo menos 4 (quatro) professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, um de cada instituição, preferencialmente aqueles que ministram aulas na graduação e/ou pós-graduação na área de políticas e gestão da educação ou disciplinas correlatas;
- b) Ser professor há pelo menos dois anos, em efetivo exercício no curso de pedagogia da instituição;
- c) Os sujeitos que serão escolhidos deverão se enquadrar nos critérios “a” e “b”. Assim sendo, a exclusão se justifica diante daqueles sujeitos que não estiverem contemplados nos critérios referidos.

Após o levantamento bibliográfico e documental, que apoiou a construção da escrita e que abrangeram a revisão da literatura, foi desenvolvido o seguinte percurso para o tratamento dos dados e retorno dos respondentes:

- a) Organização e problematização trazida pela literatura especializada;
- b) Após a coleta das devolutivas dos respondentes, será utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), por proporcionar um olhar mais aprofundado nos discursos contidos nos textos.

As devolutivas bem como as discussões delineadas apresentam-se a seguir.

## **Pedagogia por competências: base para formação integral ou como estratégia de crescimento do mercado de trabalho?**

A mobilidade acadêmica, um dos eixos do Processo de Bolonha, antes vista, conforme Solanas (2014), como o principal objetivo para o enriquecimento do estudante, professor e pesquisador por meio do intercâmbio científico e cultural no exterior, muda o direcionamento a partir do apogeu do neoliberalismo. A mobilidade proporciona as condições solicitadas ao estudante pelo mercado de trabalho. Para Dias Sobrinho (2009), a ênfase desse Processo se baseia em duas perspectivas: dilatação e fortalecimento da mobilidade acadêmica; e adequação dos currículos para o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Na perspectiva de Eiró (2010, p. 11), o Tratado de Bolonha é uma solução política para um problema econômico. Sua grande mola propulsora é o aumento da competitividade econômica europeia no cenário mundial”. Nesse contexto, a autora afirma que:

Os processos de produção aliam-se à formação profissional, sendo que a convergência tem seu foco, entre outras, na formação de mão de obra qualificada para as diversas frentes de trabalho existentes. Com o objetivo de elevar a competitividade educacional, o conhecimento privilegiado é o conhecimento instrumental (Eiró, 2010, p. 11).

No que se refere às demandas do mercado de trabalho, o escopo dos currículos tem o foco na formação por competências. E é nesse sentido que o Processo de Bolonha tem alicerçado essa formação. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade do ser humano de mobilizar diferentes recursos cognitivos para solução de uma determinada situação, e isso de forma eficaz. A competência é salientada pela conjunção de alocar saberes, como recursos ou insumos, através de esquemas mentais adaptados e flexíveis (análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências), por meio de ações próprias de um contexto profissional específico, proporcionando ações eficazes (Brasil, 2000).

Para Díaz-Barriga (2011), competência é uma expressão recente no contexto educacional, e seu uso reflete certo nível de confusão por apresentar diferentes conceitos, que, em certo ponto, não contribuem para a orientação do desenvolvimento educativo. Por isso, existem diferenças de opiniões entre educadores e especialistas sobre a inclusão do termo no campo da educação. A rejeição por muitos se vincula ao sentido praticista, ao qual é submetida sua formulação, por consideram que o termo competência é o oposto de uma das finalidades subjetivas da educação, que é a formação do indivíduo. Isso se torna patente por haver uma ênfase no mundo do trabalho, a valorização da inserção eficiente em uma sociedade produtiva em detrimento de uma mínima formação conceitual. Na compreensão de García (2008), competência implica alguns elementos arrolados em cinco pontos:

1. Agregar conhecimentos: ser competente é saber combinar de maneira adequada os conhecimentos, habilidades, atitudes, e não somente ter esse conjunto de recursos;

2. Fazer execuções: ser competente está ligado ao desempenho, à execução; é inerente a prática;
3. Atuar de forma contextual: não é ser competente no subjetivo, mais sim em um contexto concreto;
4. Aprender continuamente: a competência é conquistada assiduamente, pois envolve uma formação principiante e constante;
5. Agir de maneira autônoma: ser responsável pelas decisões pessoais e ter uma atitude ativa no progresso das próprias competências, isso com profissionalidade.

De acordo com Catani (2010, p. 7), a abordagem por competências apresenta como perspectiva principal:

[...] o foco nos resultados e menos no processo. Trata-se de privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que permitam alcançar o objetivo de tornar os estudantes capazes para executar determinadas tarefas ao fim de seu período de estudos, bem como instrumentalizá-los para a aprendizagem ao longo da vida. Se há uma face positiva nessa perspectiva, que é avaliar a qualidade da educação oferecida, ela fica sujeita ao que se concebe como resultado esperado da formação do estudante.

Ao se falar em competências, é importante ressaltar que existem propósitos diferentes no contexto educacional, pois, como afirma Eiró (2010, p.88), “[...] o conceito de competências em educação tem um limite bastante tênue e pode ser usado para diversas finalidades. Dependendo da finalidade que se deseje, a prática educacional será distinta”. Nesse sentido, a autora dá destaque para duas finalidades: a Pedagogia por Competência como base para uma formação integral e a Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo.

No contexto da Pedagogia por Competências como base de uma formação integral tem-se uma formação baseada no processo significativo e de conscientização do indivíduo, que está voltado à prática do cotidiano e que leva o aluno a refletir sobre o contexto em que está inserido. Nesse sentido, para Eiró (2010, p. 82), “[...] a aprendizagem por competências está alinhada à aprendizagem significativa: só construímos o conhecimento quando ele faz sentido, quando ele é incorporado à nossa estrutura do saber”. No que se refere à Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo, o propósito a ser alcançado é diferente do proposto em uma formação de conscientização para emancipação, já que está voltada para o atendimento de uma demanda requerida através do contexto da globalização, em que as necessidades econômicas e produtivas são supridas através de mão de obra capacitada.

Essa é uma lógica que permeia o Processo de Bolonha, pois de acordo Tello (2015, p. 89) “El acuerdo de Bolonia entre sus finalidades plantea que es necesario satisfacer las necesidades del sector productivo de la emergente Unión Europea”. Eiró (2010, p. 89) afirma que “[...] a Pedagogia por competência assume um papel central como metodologia didática preconizada por Bolonha para aumentar a

competitividade econômica do bloco europeu”. Esse pensamento se torna mais claro coma declaração de Mello e Dias (2011, p. 416-417):

Para muitos, o Processo de Bolonha representa um alibi para fazer passar reformas não compatíveis com seus objetivos anunciados. Ali se encontra um estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral, com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas, que a formação da cidadania e a elaboração de um contrato social entre educação superior e sociedade.

Sendo assim, no contexto de Bolonha, Eiró (2010, p. 89) destaca que: “[...] a esfera política assume a Pedagogia por Competências como a prática responsável pela formação profissional e reforça, por meio da sua prática formativa, o compromisso com a empregabilidade dos futuros profissionais”. Existe, portanto, uma tendência gradativa de migração de uma formação educacional humanística para uma formação com o foco no atendimento do mercado, sendo que essa formação tem sido divulgada de certa forma como positiva e colaboradora para o crescimento das nações e ascensão social. E, caso o indivíduo que está exposto a esse contexto não consiga seu lugar no mercado de trabalho, ele é considerado culpado, e não o sistema.

No pensamento de que o conhecimento é tido como uma ferramenta para a ascensão social, Frigotto (2007, p.1138) destaca que o conceito de competência e empregabilidade significa que “[...] não há lugar para todos e o direito social e coletivo reduzem-se ao direito individual”. Essa ideia está latente na sociedade através do discurso capitalista. Nesse sentido, Azevedo (2004, p. 10) afirma que: “Com efeito, o neoliberalismo teve, no campo da cultura e da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de alternativas para a organização e as práticas sociais. ” Eiró (2010, p. 90) destaca três pontos basilares da educação relacionada ao trabalho:

- Hábitos, atitudes e valores que predispõem para participar do processo produtivo;
- Competências necessárias para obter emprego e para desenvolver tarefas e responsabilidades;
- Classificar e hierarquizar os indivíduos por nível educativo, área de especialidade, instituição formadora etc.

A Pedagogia por Competência, com foco na formação integral – essa alicerçada em um plano educacional centrado em eixos com foco na formação para o mundo de trabalho, desenvolvimento da reflexão sobre a realidade educacional e se, for o caso, mobilização para melhoria ou aperfeiçoamento, já aquela para a formação laboral – vincula-se ao mercado de trabalho, o que concorre para um encaminhamento mais próximo do eixo liberal, consoante ao mercado de trabalho e suas diretrizes.

**Quadro 2.** Pedagogias por competência: formação integral e laboral

<b>Pedagogia por Competências para a formação integral</b>	<b>Pedagogia por Competências para a formação laboral</b>
Formação básica bem desenvolvida, com excelência nos padrões de qualidade de ensino.	Formação centrada na formação profissional.
Ênfase na vivência como instrumento de aprendizagem e como base para debates em sala de aula.	Ênfase na prática e vivência profissionais. Forte contato com as empresas.
Desenvolvimento de competências voltadas para soluções de problemas do cotidiano e para melhoria das condições de vida.	Desenvolvimento de competências voltadas para o melhor rendimento do setor produtivo e empresarial.
Busca de soluções coletivas.	Busca de soluções individuais.
Formação integral e social crítica.	Formação para o mercado de trabalho.

**Fonte:** Eiró (2010, p. 99)

É possível observar a diferença de objetivos na aplicação das competências, que ocorrem de acordo com cada ideário proposto. Nesse sentido, a finalidade das competências que estão sendo aplicadas nas universidades segue uma lógica clara de atendimento ao contexto econômico. De acordo Melo e Dias (2011, p.419), o conceito de competência está “[...] acoplado à ideia de comparação e de equiparação entre estudos e à importância da ‘empregabilidade’ e do mercado de trabalho”. Conforme os autores, existe uma aposta em uma universidade fundamentada no mundo empresarial em que se busca a homogeneização dos títulos e certificados no propósito de padronização das competências profissionais, para o atendimento ao mercado de trabalho atual.

Seguindo a lógica da globalização, o Projeto de educação superior europeu é cada vez mais notado como tendo relevância para a economia mundial. Diante disso, Robertson (2009) destaca que o Tratado de Bolonha passou por uma ampliação geográfica, passando a olhar para além de sua comunidade ao estabelecer programas de colaboração de educação superior com países não-membros da União Europeia. Como uma das iniciativas dessa colaboração, destaca-se o Projeto Tuning, que, de acordo com Eiró (2010, p. 101), tem como característica demarcar “[...] pontos de referências para as competências genéricas e específicas de cada curso e de cada disciplina”, tendo como base a elaboração e implantação dos currículos por competências e a adaptação do modelo de aprendizagem à demanda do mercado de trabalho. Assim, qualquer projeto que tenha como parâmetro tal referencial deve considerar a tipologia do sujeito a ser formado, adequado à tipologia de sociedade na mesma perspectiva.



## **O currículo para a formação do pedagogo: descompassos e solicitações**

Trabalhos como os de Galvão e Brasil (2009); que debatem por meio de pesquisa exploratória, de natureza qualitativa os desafios do conhecimento dos professores de educação infantil, a partir do exercício de sua prática pedagógica, destacam a necessidade de imersão sobre a construção do conhecimento do professor quer seja em sua formação inicial ou ainda em sua formação continuada. Merece destaque a esse respeito uma pesquisa em aprofundamento realizada por Gatti (2010), que observa que há intensa urgência em se debater e aprofundar as expectativas e práticas sobre o currículo de formação dos professores, dentre outros para a educação infantil; visto que somente em 2006, o CNE, por meio da Resolução n. 1, de 15/05/2006, aprovou as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e concomitantemente para o ensino médio na modalidade Normal, para as localidades em que se fizessem necessárias, assim como a Educação de Jovens e Adultos e Formação de Gestores.

E mais recentemente a Resolução CNE/CP n. 2/2019, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Destaca-se que, esta resolução, trouxe em seu bojo três eixos de competências específicas destinadas à formação inicial de professores: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional; tais eixos à Luz da BNCC da Educação Básica, devem estar em sintonia para a formação do percurso formativo do estudante da Educação Básica, com pouca ênfase à formação continuada, mas que atualiza a discussão da convergência curricular não somente no Brasil, mas em diálogo com o setor produtivo mundial.

Com uma amostra de 71 cursos<sup>1</sup> distribuídos por todo o Brasil, Gatti (2010) observou, a partir de sua matriz curricular, os descompassos entre as disciplinas que compunham os fundamentos de formação dos professores de pedagogia, apenas 3,4% se aferiam à “Didática Geral”, por outro lado, quanto às “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” representavam 20,7% do conjunto, somente 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil e um pequeno percentual (5,3%) diziam respeito aos conteúdos da Educação Infantil, como se pode observar no quadro abaixo:

---

<sup>1</sup> Gatti (2010) listou de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas) dos 71 cursos de Licenciatura em Pedagogia por todo o Brasil.



**Quadro 3.** Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas: Licenciaturas em Pedagogia

Categorias		Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	<b>Subtotal</b>	<b>807</b>	<b>26,0</b>
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	<b>Subtotal</b>	<b>482</b>	<b>15,5</b>
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologias	22	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>897</b>	<b>28,9</b>
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação Especial	118	3,8
	Educação de Jovens e Adultos	49	1,6
	Educação Infantil	165	5,3
	Contextos não escolares	16	0,5
	<b>Subtotal</b>	<b>348</b>	<b>11,2</b>
<b>Outros saberes</b>		173	5,6
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
<b>Total</b>		<b>3.107</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** Gatti (2010)

O quadro destaca que somente 5,3% de disciplinas correspondiam ao conhecimento relativo à formação específica, inclusive para a educação infantil, recorte contrastante com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e sua intensa finalidade entre “educar e cuidar” e se somarmos 3,4% de Disciplinas aplicadas à Didática Geral. Chegar-se-á somente à casa de 8,7% de base para a formação inicial desse professor que deve compreender a criança em sua totalidade. Trabalho publicado por Pereira (2013) sobre a necessidade do professor de Educação Infantil ser um desencadeador de processos de produção de cultura da criança deixa claro que sem a sensibilização de vivências em sua formação inicial que possibilita ao aspirante à docência desenvolver uma prática pedagógica consistente e coerente, bem como sem uma fundamentação que lhe dê sustentação, o exercício de sua profissão ficará comprometido.

Uma primeira aproximação da necessidade da formação do pedagogo, claro, não ignorando um mundo dado que é real e que inclui a escola em sua dimensão de políticas públicas, é a de sim, formá-lo com competências que tem por fundamentação a formação integral do indivíduo, seu exercício para entender a realidade não como objeto prescrito, entretanto, sem ignorar as convenções do

mundo laboral, visto não ser um mundo à parte da escola. Esta tem sido uma das principais críticas à convergência curricular que se tem proposto para a realidade brasileira.

### **A formação do pedagogo no Brasil por meio de competências: diálogo com professores de universidades públicas paulistas**

Uma vez delineados os locais epistemológicos da pesquisa, os respondentes e os critérios de sua escolha, como pode ser observado no início do texto, passamos a interagir com 4 docentes da área de políticas educacionais nos cursos de pedagogia das instituições selecionadas, buscando contemplar 5 pontos necessários para a devolutiva da presente pesquisa: a) o conhecimento prévio sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina e as competências gerais e específicas para a formação do pedagogo em seu bojo; b) pontos determinantes para a formação do pedagogo na e para a realidade brasileira; c) compreensões e encaminhamentos necessários à formação do pedagogo no Brasil em meio a discussão das competências como ponto transversal; d) a conciliação (ou não) entre a formação do pedagogo centrada na pedagogia por competências para uma educação integral e a da pedagogia como estratégia e estratégia do mercado de trabalho e e) competências necessárias ou imprescindíveis à formação do pedagogo para a Educação Básica. Com o fim de manter o sigilo da identidade dos respondentes os trataremos como S1, S2, S3 e S4.

#### ***O conhecimento prévio sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina***

Os respondentes em sua totalidade relataram ter conhecimento prévio do Projeto Alfa Tuning América Latina, bem como das competências genéricas e específicas para a área da educação (pedagogia em específico). Emblemática a fala de S3 que complementa:

“... a convergência curricular proposta para a América Latina é reflexo do Projeto Tuning Europeu com forte ênfase para formação por competência para o mercado de trabalho com a mesma lógica da mundialização, ou seja pressupõe uma sintonia de currículo centrada na competitividade e compatibilidade do ensino superior, objetos pouco analisados ou discutidos na realidade da educação no Brasil.”

A partir da fala dos respondentes entende-se que, as políticas top-down estão nas entranhas da realidade educacional brasileira, compassadas de maneira unilateral pela necessidade do mercado internacional com pouco ou nenhum diálogo com a sociedade. Esse é um dos pontos que acirra os posicionamentos detratores, sobre qualquer tentativa de convergência curricular, ou seja, é necessário se buscar pontes dialogais sobre a ideia de formação e educação pretendida em espaços democráticos que, embora demandem mais tempo para a elaboração de políticas públicas específicas, legitimam os discursos e ideia de identidade do sujeito que se quer formar, sem se ignorar a realidade que o circunscreve.

### **Pontos determinantes para a formação do pedagogo na e para a realidade brasileira**

Os respondentes listaram inúmeros pontos determinantes para formação do pedagogo no tempos atuais desde a compreensão da realidade socioeconômica-política atual em nível global e local, passando por necessárias leituras de mudanças contextuais e os desafios que os Estados-Nação deverão enfrentar numa lógica mais dinâmica, mas que não pode colocar à margem, o debate do perfil profissional que se quer, visto a formação dos estudantes para o exercício de sua cidadania. A esse respeito a universidade brasileira na formação do pedagogo deve:

*“Não ignorar ou demonizar o contexto de competências exigidas na cronologia e historicidade laboral mundial, tais como as habilidades e competências dos futuros pedagogos, o conhecimento de leis e normativas que orientam a educação brasileira; o papel da escola, do professor, da sociedade em geral para melhorar a aprendizagem dos alunos; mas sobretudo tendo em vista que a educação tem como expectativa a transformação dos sujeitos, se antecipar no debate e embate para não correr o risco de perder a sua autonomia e compromisso com a educação. Se não for por aí qualquer proposta de formação beira à ruína.” (S4)*

Para S1 o planejamento do percurso da e na formação do pedagogo a partir da formação inicial deve continuar na formação em serviço ou formação continuada, garantindo-se a imersão nos seguintes eixos: “a) Conhecimento teórico e prático sobre a educação brasileira e o currículo que normatiza a educação formal; b) Domínio dos conteúdos curriculares ou Bases que orientam a sua aplicação; c) o desenvolvimento de competências pedagógicas como alicerce para as atividades-fim; d) compreensão e trabalho com as diversidades em todas as suas manifestações no ambiente social e escolar; e) uso das tecnologias e f) conhecimento das políticas públicas que dizem respeito à educação como os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, as fontes de financiamento como FUNDEB, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros”. Os respondentes se reportam à realidade como uma totalidade que não deve ser desprezada, ou seja, a escola deve reunir esforços dentro de seu limite para instrumentalizar os estudantes para o mundo e mercado de trabalho num compasso de dialogicidade, visto reunir o trabalho, a educação e cultura como eixos que subsidiam a vida social e os seus condicionantes.

#### *Compreensões e encaminhamentos necessários à formação do pedagogo no Brasil em meio a discussão das competências como ponto transversal*

O pedagogo tem como atribuição predominante em seu ambiente de trabalho, a escola, o desenvolvimento de atividades-fim, isto é, tema responsabilidade de trabalhar os processos de ensino-aprendizagem como os estudantes, de forma a garantir que se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos. As

instituições formadores geralmente se atentam para cumprimento das normativas concernentes ao perfil do egresso e conjunto de competências desejáveis ao pedagogo, por força das políticas públicas instituídas num primeiro momento e, pelo compromisso social por outro.

Nessa perspectiva S1, S3 e S4 afirmam que é necessário um monitoramento e avaliação das políticas públicas na formação do profissional desde a composição da agenda até a avaliação da política propriamente dita. Isto quer dizer que, antes da composição da agenda, o segmentos sociais representados devem ser perguntar para qual contexto a política foi elaborada, quem são os seus agentes e interesses, com que finalidade e a serviço de quem. Durante a elaboração do texto da política ou sua formulação, se atentarem para quais prioridades listadas e como o são; no que avança frente a pedagogia com base para uma formação integral do indivíduo formado e a ser formado, que incidências podem ou não colaborar com o conjunto de atividades-fim do futuro profissional da pedagogia e ao mesmo tempo fornecer-lhe instrumentos para balancear o trato laboral com a responsabilidade cidadã necessária para seus alunos. Tais questões se mostram norteadoras para se compreender a finalidade e como a política será implementada. Nesse caso, poderá contar ou não com maior ou menor apoio à sua consecução ou validação social.

Destaca-se a fala de S2, que reportando-se ao Projeto Alfa-Tuning América Latina, diz que o processo educacional de um país tem a ver com o reconhecimento não somente de seus interesses econômicos, mas ao fazer a leitura da totalidade, reconhecer a diversidade cultural e socioeconômica, visto ser elemento influenciador daquele, quem são os cidadãos, dentre outros. Daí ser necessário à formação do pedagogo e professores em geral, o trabalho com todas os segmentos sociais de forma a não excluir nenhum e centrar-se na equidade educacional. Quanto à formação continuada destaca:

“[...] é preciso reconhecer a importância da formação continuada para os professores e pedagogos, já que a realidade educacional brasileira é dinâmica e sujeita a mudanças constantes. Os professores e pedagogos precisam estar atualizados em relação às novas tecnologias e metodologias educacionais, além de aprimorar suas habilidades pedagógicas e didática’. (S2)

Certamente a ação-reflexão-ação sobre as políticas públicas de educação, o projeto de formação dos formadores e a prática educacional devem ser objeto de profunda discussão social, de forma a, se houver acordo para uma convergência curricular no continente latino-americano quanto as competências comuns dos Estados-Nação, que seja mediante a garantia de uma formação que emancipe os cidadãos, não coisificando-os ou reduzindo-os a marionetes de um sistema que adentra e diminui o seu direito a ter direitos, ainda que numa mesa de negociação, pressuposto da democracia da sociedade liberal atual.

### ***Pedagogia por competências para uma educação integral e a da pedagogia como estratégia e estratégia do mercado de trabalho***

Para S1, S3 e S4 a lógica de se pensar uma escola, uma pedagogia ou a formação de um pedagogo numa instituição ou com intencionalidade a parte do mundo é utopia, entretanto, ao se distinguir a pedagogia para uma educação integral daquela voltada para o mercado, percebe-se que, não se pode falar de conciliação, mas de não serem necessariamente excludentes, ou seja, a primeira volta-se para preparar os alunos para a vida social, na qual o mercado é parte real, ainda que produto gerado por segmentos específicos da sociedade e enfatiza o desenvolvimento das habilidades práticas e aplicáveis, que podem ser usadas em várias situações da vida real; enquanto que a segunda coloca a ênfase na formação do indivíduo para o trabalho e para o mercado, enfatizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais que atendam às demandas do mercado. Uma educação integral e abrangente, o que se pretende no tempo atual, deve levar em consideração não apenas as habilidades técnicas e profissionais, mas também o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, tanto dos formandos como dos formadores.

S2 não crê numa conciliação possível visto a finalidade de cada grupo de competências e para o contexto para o qual se destina. Afirma que a finalidade da escola é promover o desenvolvimento do aluno para o mundo do trabalho e não o reduzir a uma quase-mercadoria do próprio mercado. Nesse aspecto, crê que a formação do pedagogo tem que ter uma dimensão crítica da sociedade que é excludente e reprodutivista e a função da escola deve estar a cargo de uma transformação social centrada na formação integral do indivíduo a esse respeito. A percepção de S2 dá-se por uma formação reativa ao mercado de trabalho e conjunto de competências que a regulam.

De forma predominante, a pesquisa desvelou que os professores indicam que não se pode ignorar um mundo vivido, nem se criar um mundo à parte, que seria a escola e sua formação diferenciada das convenções estabelecidas, mas que deve levar em conta uma abordagem que valorize tanto a formação técnica quanto a formação humana, incentivando o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para enfrentar os desafios da vida com habilidades e competências diversas. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem pedagógica que vá além, buscando uma formação mais ampla e completa dos alunos.

#### *Competências necessárias ou imprescindíveis à formação do pedagogo*

As atribuições ou competências exigidas do pedagogo que se dão de forma mais comum e que também estão listadas no conjunto de competências específicas do Projeto Alfa-tuning América Latina se concentram em 4 eixos: a) domínio dos conteúdos tema de sua área ou campo de atuação; b) desenvolvimento de consistente formação teórica sobre o aprendente, seu meio, condições socioeconômicas, políticas, culturais, dentre outras; c) proatividade na organização do trabalho pedagógico de maneira a propiciar ou garantir o

desenvolvimento das aprendizagens discentes e d) domínio das novas tecnologias e empenho para materializar condições da oferta de um ensino de qualidade para os estudantes.

Para os respondentes as competências necessárias ao pedagogo são dadas, isto é, se sabe o que e como deve desenvolver o seu trabalho, entretanto, destacam que, não existe somente uma resposta para a criação de novas competências concernentes ao desenvolvimento científico e tecnológico, visto que a relação conflitiva entre a formação integral e para o mercado se intensifica, no entanto, chamam a atenção para a realidade que as novas demandas para a formação profissional da pedagogia vai exigir cada vez mais 1. Conhecimentos em tecnologia educacional; 2. Familiarização e habilidades para desenvolver atividades interativas; 3. As metodologias ou intervenções deverão ter um teor de mais desafios e voltadas para resolução de problemas; 4. Empenho para a resolução de situações pedagógicas ou conflitivas por meio de construção de equipes de trabalho; 5. Dialogia entre a formação teórica, incluindo a dimensão psicológica, com a prática profissional e os seus contextos; 6. Capacidade de inovação e construção de materiais e processos de aprendizagem que desafiem os estudantes, propondo e solicitando hipóteses para a construção de respostas e novos conhecimentos e 7. Sensibilidade e prontidão à necessidade de mudança ou reorientação de processos de intervenções pedagógicas.

O pedagogo é um profissional que tem um papel fundamental na formação de indivíduos, pois atua na educação e na promoção do desenvolvimento humano. Com o avanço da ciência e da tecnologia, torna-se cada vez mais importante que o pedagogo esteja preparado para lidar com os desafios que surgem nesse contexto, incluindo os descompassos entre o conteúdo de políticas públicas que propõem e as vezes impõem o currículo nacional.

## **Considerações finais**

O texto aborda pontos centrais relacionados à formação do pedagogo no contexto brasileiro, incluindo a compreensão da realidade socioeconômica e política atual em nível global e local, a leitura de mudanças contextuais e os desafios que os Estados-Nação enfrentarão, além do debate sobre o perfil profissional desejado para a formação dos estudantes, em meio às exigências cada vez mais presentes das competências educacionais desenhadas pela mercado internacional.

O Projeto Alfa Tuning América Latina é mencionado no texto como um projeto que contempla competências genéricas e específicas para a formação profissional em nível superior desejáveis à nova etapa do desenvolvimento educacional no mundo e voltadas à formação do pedagogo. Inspirado no modelo europeu esse projeto tem influenciado a construção do currículo para a formação do pedagogo brasileiro, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Curricular de Formação de Professores. Tendo como respondentes professores universitários de instituições públicas dos cursos de pedagogia a pesquisa procura destacar as



discussões e encaminhamentos para a formação de pedagogos por meio de competências.

De forma geral, percebemos que os educadores destacam que uma pedagogia por competências que não tem por base a formação integral do indivíduo o reduz a uma quase-mercadoria e o coisifica; daí ser necessário mais dialogia na formação profissional do futuro pedagogo, o que significa que, não basta levar em consideração as contribuições das experiências internacionais de convergência curricular, quer na Europa ou América Latina; há que se entender o propósito da educação na construção do sujeito humano, ainda que sendo necessário a sua instrumentalização para o mercado de trabalho, objeto que não deve ser colocada à margem na equação da formação educacional, visto fazer parte da vida social que é real e que se pratica.

Além disso, é importante debater o perfil profissional desejado para a formação dos professores e aspirantes e buscar pontes dialogais sobre a ideia de formação e educação em espaços democráticos. No contexto brasileiro, é necessário considerar esses aspectos específicos para garantir uma formação consistente dos futuros profissionais da educação e daqueles que em exercício, participam do processo de formação continuada.

## **Referências**

Aboites, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*, v. 5, n. 9, 2010.

Antunes, F. Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.70, p. 101-125, dez. 2004.

Azevedo, L. M. J. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Azevedo, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa, Sorocaba*, v.1, n.1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

Brasil. *Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 07/12/2016.



Brasil. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disp. em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 02/12/2016.

Brasil. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei Nº 13.005, de 25 Junho De 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 07/12/2016.

Brasil. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília/DF: MEC, 2000.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

Brasil. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 de maio de 2021.

Catani, A. M. *Processo de Bolonha e Impactos na América-Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes*, 2010. Disponível em: [www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf) Acesso em: 06/01/2018.

Cellard, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Tradução de Ana Cristina Nasser.

Díaz-Barriga, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. II, n. 5, p. 3-24, 2011.

Eiró, M. I. *O sentido da pedagogia por competências: de Bolonha à América Latina*. São Paulo, 2010. 164f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Eiró, M. I.; Catani, A. Projetos Tunning e Tunning América Latina: afinando os currículos às competências. *Cadernos PROLAM/USP*, v. 1, p. 105-125, 2011.

Ferreira, K. C. *Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu*. Dourados, MS,

2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

Frigotto, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 1129-1152, out. 2007.

Galvão, A.C.T.; Brasil, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 61, n. 1, p.73-83, 2009. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/323/294>. Acesso em 24/11/2016.

García, M. E. C. *La evaluación por competencias em la educación superior. Profesorado*, 2008. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

Gatti, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 20/03/2016.

Lopez, A.M.M. *Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre educação*. Bilbao,ES: Universidad de Deusto, 2014.

Mainardes, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Mello, F. A.; Dias, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr./jun. 2011.

Pereira, M. C. A produção da cultura infantil no ambiente escolar: um estudo de caso. Horizontes. *Revista de Educação da UFGD*, v. 1, p. 45-58, 2013.

Perrenoud, P. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Robertson, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

Serra, H. Implicações das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. *Ensaio Pedagógico*, 5(3), p.21-31, 2023.

Solanas, F. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5, n. 12, p. 3-22, 2014.

Tardif, M.; Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Tardiff, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes: Petrópolis, 2010.

Teixeira, A. *A universidade de ontem e hoje*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

Tello, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.1, p.80-97, jan./jun. 2015.

### O pedagogo entre competências para a formação integral versus para o mercado laboral

#### The pedagogue between competencies for integral training versus for the labor market

#### El pedagogo entre las competencias para la formación integral versus para el mercado laboral

Resumo	Abstract	Resumen
<p>Este artigo teve como objetivo analisar a formação do educador/pedagogo por meio da proposição de matriz curricular centrada em competências genéricas e específicas no contexto do Projeto Alfa Tuning América Latina à luz da percepção de professores de 4 universidades públicas no Estado de São Paulo, especialmente os que trabalham com políticas educacionais (2 Federais e 2 Estaduais). Por meio da abordagem qualitativa, com o uso de técnicas de análise documental e de conteúdo e pela entrevista com 4 respondentes de instituições selecionadas e vinculadas a cursos de Pedagogia, na área de política educacional. Concluiu-se que a formação integral do pedagogo para o exercício da cidadania e para o mercado se mostram como objetos distintos. Os avanços podem ser pensados para e num currículo onde o mundo do trabalho seja transdisciplinar e não-excludente na relação todo-parte.</p>	<p>This article aimed to analyze the formation of the educator/pedagogue through the proposition of a curricular matrix centered on generic and specific competencies in the context of the Alfa Tuning Latin America Project in the light of the perception of teachers from 4 public universities in the State of São Paulo, especially those who work with educational policies (2 Federal and 2 State). Through the qualitative approach, with the use of documentary and content analysis techniques and by interviewing 4 respondents from selected institutions linked to Pedagogy courses, in the area of educational policy. It is concluded that the integral formation of the pedagogue for the exercise of citizenship and for the market are shown as distinct objects. Advances can be thought of for and in a curriculum where the world of work is transdisciplinary and non-exclusive in the whole-part relationship.</p>	<p>Este artículo tuvo como objetivo analizar la formación del educador/pedagogo a través de la propuesta de una matriz curricular centrada en competencias genéricas y específicas en el contexto del Proyecto Alfa Tuning América Latina a la luz de la percepción de docentes de 4 universidades públicas del Estado de São Paulo, especialmente aquellos que trabajan con políticas educativas (2 federales y 2 estatales). A través del abordaje cualitativo, con el uso de técnicas documentales y de análisis de contenido y mediante la entrevista a 4 encuestados de instituciones seleccionadas vinculadas a cursos de Pedagogía, en el área de política educativa. Se concluye que la formación integral del pedagogo para el ejercicio de la ciudadanía y para el mercado se muestran como objetos distintos. Los avances pueden pensarse por y para un currículo en el que el mundo del trabajo sea transdisciplinario y no excluyente en la relación todo-parte.</p>
<p><b>Palavras-chave:</b> Competências. Pedagogo. Projeto Alfa Tuning América Latina.</p>	<p><b>Keywords:</b> Competencies. Pedagogue. Alfa Tuning Latin America Project.</p>	<p><b>Palabras clave:</b> Competencias. Pedagogo. Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica.</p>