

**REGIANE MOREIRA SOBRAL**

**EDUCAR PARA A COMPETENCIA E A COMPETENCIA  
PARA EDUCAR: REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS DOS  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CAMPO GRANDE/MS  
2006**

**REGIANE MOREIRA SOBRAL**

**EDUCAR PARA A COMPETÊNCIA E A COMPETÊNCIA  
PARA EDUCAR: REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS DOS  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora como exigência final para obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Doutora Lucrécia Stringhetta Mello

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CAMPO GRANDE/MS  
2006**

Sobral, Regiane Moreira.

Educar para competência e a competência para educar: representações conceituais dos professores do Ensino Fundamental/Regiane Moreira Sobral.- Campo Grande, 2006.

Orientadora: Professora Dr. Lucrecia Stringhetta Mello.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação docente. 2. Competências. 3. Autonomia-Adaptação  
II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação.  
III. Título.

**BANCA JULGADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucrécia Stringheta Mello.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neusa Maria Marques de Souza

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ordália Alves Almeida

*Aos meus familiares que me encorajaram  
diante dos obstáculos e dividiram comigo  
alegrias, tristezas e esperanças.*

## AGRADECIMENTOS

Quero mostrar minha gratidão e reconhecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que as dificuldades fossem superadas.

À Dr<sup>a</sup>. Lucrécia Stringheta Mello, pelos incentivos, leituras, sugestões, por ter tornado este trabalho possível.

Ao meu grande amigo, professor Dr. Wilson, pela amizade e credibilidade em mim depositadas.

Ao professor Flávio, pelos inúmeros incentivos.

À Selênia, Lídia, Patrícia e Norma, pelos momentos de estudo e apoio.

À Darcy, pelo carinho e atenção, por ser uma pessoa muito especial.

À Silvana, pela paciência, carinho e dedicação.

Ao maravilhoso amigo Odair.

Às grandes professoras e hoje colegas de trabalho: Graça e Sônia, obrigada pelas maravilhosas aulas.

À Aparecida, minha amiga, pelo apoio e exemplo de profissionalismo.

À Sandra, pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis.

Às brilhantes educadoras que tive no Ensino Fundamental: Dirce, Lemíria e Marina.

Aos professores e colegas de trabalho do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Aos professores das escolas municipais que participaram deste trabalho.

Aos meus pais pelo dom da vida.

Aos meus queridos irmãos, Rodrigo e Renata, pelo carinho, companheirismo.

À minha filha Bianca, que veio ao mundo para me trazer alegria.

Ao meu namorado, Saulo, por me reensinar o sentido da palavra amor.

## RESUMO

A preocupação diante da formação de competências, pertinentes ao ofício docente, vem, nos últimos anos, configurando-se como um apelo na esfera educacional, política e social. O objetivo central desta pesquisa é analisar as representações conceituais depreendidas pelos educadores que atuam no Ensino Fundamental, para verificar como a pedagogia das competências adquire concreticidade no interior das escolas e na formação dos professores. Partindo do suporte teórico dos autores que mais se destacam e contribuem para este debate, foram utilizados os pressupostos alinhavados por: Dolz (2004), Perrenoud (2004), Ramos (2002) Rios (2001, 1993), Ropé (1997, 2004), dentre outros. A abordagem metodológica eleita foi a qualitativa, por considerar que este viés valoriza a relação dinâmica entre os sujeitos e pesquisadora, sendo utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: questionários e entrevistas. Os sujeitos selecionados atuam em três escolas, situadas em diferentes cidades no interior do estado de São Paulo e por meio desse grupo, procurou-se reunir representações do pensar e do agir docente tendo em vista a formação de competências. Embora parcial, porque é representativa de um quantitativo de professores, a análise e interpretação de dados, bem como, a reflexão teórica indica que a lógica das competências desponta como principal fator da organização dos conhecimentos e das ações da atmosfera escolar, oscilando entre a lógica de adaptação ao mundo do trabalho e a formação da autonomia do professor.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Competências. Autonomia-Adaptação.

## **ABSTRACT**

The apprehension related to the formation of the competences concerning to the teaching job, have become an appeal not only in the educational, such as in the politics and social sphere. The central objective of this investigation is analyse the conceptual representation deduced by the educators that are working in the Fundamental Teaching, to verify how the pedagogy of the competences has acquired concrecity in the interior of schools and in the formation of educators. Starting from the theoretical support of some authors, who are the most remarkable ones and have contributed to this discussion, it was utilized by Dolz (2004), Perrenoud (2004), Ramos (2002), Rios (2001), Ropé (2004) et al. It was elected the qualitative methodological approach in considering that, by this way, the dynamic relationship is appraised between the elements and the researcher. Questionnaires and interviews were utilized to collect the datas. The selected elements are acting in three schools, located in different cities in the countryside of São Paulo State and through this group; representations of the teaching thinking and also acting were grouped in consideration of the formation of the competences. Although it is partial, because it represents a quantitative group of educators, the analyse and the comprehension of datas, such as the theoretical reflexion indicates that the logic of the competences appears like the principal factor of the organization of knowledge likewise the actions of schools atmosphere, oscillating between the logics of the adaptation to the world of work and the formation of educators's autonomy.

**Key Words:** Teaching Formation, Competences, Autonomy – Adaptation.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMO .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>LISTA DE ANEXOS .....</b>   | <b>9</b>  |
| <br>   |           |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>10</b> |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO I - A COMPETÊNCIA: DO MUNDO DO TRABALHO AO CAMPO<br/>EDUCATIVO .....</b> | <b>18</b> |
| 1.1 Dificuldades de conceituação da palavra competência na formação docente .....    | 31        |
| 1.2 A popularidade do termo competência .....  | 34        |
| 1.3 Entre a autonomia ou adaptação: o dilema atual da competência .....              | 43        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO II - A PESQUISA DE CAMPO: Metodologia e análise de dados .....</b>       | <b>66</b> |
| 2.1 Os municípios .....  | 55        |
| 2.2 As escolas .....   | 58        |
| 2.3 Organização metodológica .....   | 59        |
| 2.4 Procedimentos específicos de coleta de dados .....                               | 61        |
| 2.5 Aplicação dos questionários .....  | 62        |
| 2.6 Realização das entrevistas .....   | 62        |
| 2.7 Tabulação e análise de dados .....   | 64        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO III - AS REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS DOS<br/>PROFESSORES .....</b>        | <b>66</b> |
| <br>   |           |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>76</b> |
| <br>   |           |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>80</b> |
| <br>   |           |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>85</b> |

## LISTA DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO A – QUESTIONÁRIO .....   | 86  |
| ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....  | 88  |
| ANEXO C – MODELO DE FICHA DE COLETA DE DADOS .....   | 89  |
| ANEXO D – AMOSTRA DE ORGANIZAÇÃO DE DADOS .....  | 90  |
| ANEXO E – PROFESSORES QUE PROSSEGUIRAM NOS ESTUDOS .....   | 91  |
| ANEXO F – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO COMPROMETIMENTO<br>COM OS VALORES ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS INSPIRADORES<br>DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.....                                 | 92  |
| ANEXO G – COMPETÊNCIAS REFERENTES À COMPREENSÃO DO<br>PAPEL SOCIAL DA ESCOLA .....   | 93  |
| ANEXO H – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DOS<br>CONTEÚDOS A SEREM SOCIALIZADOS, DE SEUS SIGNIFICADOS EM<br>DIFERENTES CONTEXTOS E DE SUA ARTICULAÇÃO<br>INTERDISCIPLINAR ..... | 94  |
| ANEXO I – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DO<br>CONHECIMENTO PEDAGÓGICO .....   | 95  |
| ANEXO J – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO CONHECIMENTO DE<br>PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO QUE POSSIBILITEM O<br>APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....                                | 96  |
| ANEXO K - COMPETÊNCIAS REFERENTES AO GERENCIAMENTO<br>DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....  | 97  |
| ANEXO L - COMPETÊNCIAS DESCRITAS POR PERRENOUD NO LIVRO:<br>DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR .....  | 98  |
| ANEXO M - COMPETÊNCIAS MENCIONADAS POR RIOS (2001) NO<br>LIVRO COMPREENDER E ENSINAR: POR UMA DOCÊNCIA DE<br>MELHOR QUALIDADE .....  | 100 |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado restaura reflexões relativas à competência docente, avançando e aprofundando, com rigorosidade metódica, o estudo sobre esse conceito que, para uns pode constituir um mero discurso, um modismo pedagógico, mas, para outros representa uma necessidade.

O fio condutor de todo este trabalho é a formação de competências por parte do educador e o contexto é a sociedade contemporânea, que inicia o século XXI, convidando ao debate sobre novas formas de educar, tendo como eixo central a qualidade de ensino. Esta pesquisa almeja recolocar a questão da qualidade como algo à frente, um ideal, uma utopia, propulsora da construção de uma prática docente compromissada com a democratização da educação.

Nela é enfocada a crescente preocupação com a formação de competências profissionais, o que compele a profissão docente no *locus* de uma sociedade desafiadora.

Quando se menciona o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, torna-se impossível não dialogar sobre a própria aquisição de competências por parte do educador. O profissional de educação só consegue propiciar condições para o desenvolvimento dos alunos, quando compreende e descobre as suas próprias competências enquanto educador.

Os questionamentos acerca da competência, constantemente, provocam incertezas e controvérsias, devido ao sentido polissêmico que a palavra assume nos diferentes contextos.

O que aqui se apresenta como dissertação, consagra a possibilidade de rediscutir a formação de competências profissionais requeridas pelo contexto atual, que corporifica a discussão da escola - não como locus de qualificação ou treinamento - mas sim como lugar da formação humana.

Há necessidade de fomentar investigações acerca do desvelamento da consciência do educador no tocante à importância da formação continuada, uma das responsáveis pela formação de competências do profissional da educação, assim como competências por parte do aluno.

## 1 As origens da pesquisa

A experiência com o estudo de competências iniciou-se em 1998, após formação no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)<sup>1</sup>, quando se pode constatar a dificuldade em criar elos entre teorias e práticas. Foi possível notar que não bastava um sistema certificativo, pois o processo de formação precisava contemplar novas formas de educar, capazes de propiciar condições de interligar pressupostos teóricos e práticos, pois “[...] para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base da estratégia de inovação”. (PERRENOUD, 2002, p. 17).

O contato com a prática pedagógica despertou a atenção para a necessidade da formação continuada. A formação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa, na cidade de Andradina e mais tarde, a pós-graduação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Câmpus de Três Lagoas) com a apresentação da monografia, “Práxis na formação de educadores interdisciplinares” - aumentaram o interesse pelo assunto.

A vivência profissional que oportunizou esta pesquisa aconteceu em vários níveis. Como professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Castilho, de 1998 a 2001, atuando nas séries de Classe de Aceleração I, 1ª, 2ª, 3ª, respectivamente como professora efetiva no município de Andradina, de 2002 ao 1º semestre de 2004, nas 2ª e 4ª séries.

O trabalho com Ensino Médio, no Centro de Formação de professores, teve seu início em 2001 e perdurou até o ano de 2005. No decorrer dessa trajetória, foi possível atuar em diferentes disciplinas: Sociologia da Educação, Sociologia, Filosofia, Filosofia da Educação, Estágio Supervisionado, História da Educação, Didática, Prática de Ensino, Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa. O projeto CEFAM finalizou e em seu lugar surgiram os Institutos Superiores de Educação, pois a partir dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação inicial de educadores têm alterado sua localização institucional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 29).

<sup>1</sup> CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, projeto implantado em 1989, de acordo com a Resolução SE n.º 279, de dezembro de 1988.

O trabalho com o Ensino Superior, desde 2004 – nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Turismo, Pedagogia, Letras, História, Complementação Pedagógica e Pedagogia – proporcionou a vivência das disciplinas Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Filosofia Geral e Filosofia da Educação. Através dessas experiências, pode-se constatar que um dos caminhos para a construção de competências para a atuação profissional está na formação e utilização das estratégias didáticas de resolução de situações-problema por meio de abordagens interdisciplinares.

Os cursos de formação de professores devem ser organizados de modo a propiciar aos educandos vivências interdisciplinares. Por meio das experiências citadas anteriormente foi possível perceber a importância da postura interdisciplinar que impõe, a cada especialista, o desafio de transcender especificidades, permitindo assim a formação crítica sobre os limites e possibilidades da docência.

As abordagens interdisciplinares estão ligadas à aquisição de competências, como expressa Machado (2002, p. 149):

[...] a emergência da noção de competências decorre essencialmente da insatisfação com a excessiva fragmentação a que o trabalho multidisciplinar tem conduzido, afastando o foco de organização do trabalho escolar da formação pessoal. Disso resulta um aparente consenso sobre a necessidade de um retorno à idéia de unificação do conhecimento em migalhas, propiciado pelas disciplinas, o que se busca em duas frentes; deslocando o centro das atenções das disciplinas para as competências pessoais e buscando uma interligação entre as disciplinas que atende pelo nome genérico de “interdisciplinaridade”.

Essa trajetória dentro do sistema escolar não só permitiu refletir sobre a competência sob vários ângulos, mas também provocou influências para busca da pesquisa sobre o fenômeno *competência*. No papel de educadora é possível sentir o enigma de educar para a competência, pois a profissão docente está situada em uma sociedade desafiadora que exige a mobilização de competências profissionais pertinentes ao contexto atual.

A questão mais emergente é a invasão do termo *competência*, nos campos sociais e educativos. A investigação do uso do conceito de competência tem a missão de não “pensar a formação de professores, mas sim de oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam”. (PERRENOUD, 2002, p. 17). Com este propósito, a pesquisa contemplou as cidades de Andradina e Castilho, localizadas no interior do estado de São Paulo.

## 2 A profissão docente diante de novos contextos sociais

A preocupação diante da formação de competências, pertinentes à profissão docente, vem nos últimos anos, configurando-se como um apelo na esfera educacional, política e social. No âmago dos debates contemporâneos, existem questionamentos e reflexões sobre o compromisso e competências do educador.

Esses debates têm como eixo central a formação docente que hoje encontra-se em um contexto onde a educação configura-se como um processo formativo de competências. Contudo, a competência do professor possibilitará o desenvolvimento dos alunos.

Cada educador é direcionado a interrogar-se sobre novas perspectivas de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a prática efetivada em sala de aula, adotando como referência uma visão questionadora, principalmente, no tocante à profissão docente em uma sociedade capitalista. Nela, as práticas pedagógicas, competentemente aplicadas, podem propiciar espaços para recompor o quadro injusto onde as relações se processam.

Melhorar a formação docente implica em instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam a necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, MEC, 2000, p. 12).

A crise educacional não é novidade, tampouco a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que valorizem a aprendizagem significativa e a competência de educar. A profissão docente depende de aportes teóricos para a análise e explicação dos fenômenos que vêm delineando novos roteiros para o “ofício”<sup>2</sup> do professor.

O cotidiano escolar é invadido por diversos autores cujo intuito é resgatar propostas de solução para os obstáculos que surgem no exercício profissional. Algo que depende muito de engajamento do professor e de uma formação profissional de qualidade, pois “[...] não se forma um profissional reflexivo, impondo-lhe condições ortodoxas de dar aula” (PERRENOUD, 2002, p. 30). A postura de pesquisa em diversas fontes é tão importante

<sup>2</sup> Ofício: termo utilizado por Perrenoud (2000) para designar o papel do educador.

quanto o espaço para autonomia intelectual, pois “[...] o sistema educacional depende da adesão e do engajamento dos professores para desenvolver uma abordagem por competência. Tal abordagem de um tipo novo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício de docente”. (PERRENOUD, 1999, p. 70).

A política educacional vigente passa pelo estabelecimento de diretrizes gerais que norteiam reformulações de currículos, adequação dos conteúdos, além de investimentos na formação inicial e continuada de educadores. Contudo, há uma indagação: Como o educador processa a reelaboração de teorias no cotidiano de sala de aula?

Neste cenário, encontra-se a profissão docente, cuja distância entre teorias e práticas resulta de idealizações impróprias à fundamentação pedagógica, ou até mesmo a interesses ideológicos.

No máximo, a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto a formação prática daria as bases para a sobrevivência na profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só teórica e prática. (PERRENOUD, 2002, p. 23).

Assim é essencial ressaltar a necessidade de produção de conhecimentos para a inovação do espaço escolar, com o intuito de conferir à educação flexibilidade e autonomia. A concepção que se tem de formação continuada dos professores precisa ser ampliada, considerando que:

As variantes possíveis remetem a uma concepção muito mais ampla de formação contínua, que compreende um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa – ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos, permitindo identificar novos questionamentos, preparação para as reformas seguintes. (THURLER, 2002, p. 91).

A inovação de práticas de ensino depende da produção de conhecimentos. Ao educador destina-se o ofício de educar, mas esse compromisso não se restringe meramente ao ensino. Faz-se necessária a aquisição da postura de pesquisa permanente.

O grande problema não está nos conteúdos a serem ensinados, mas sim nas ideologias neles implícitas que podem povoar o espaço da sala de aula, relegando educandos ao fracasso, provocado pela má formação do professor e sua dificuldade em trabalhar com a formação de competências.

Os referenciais educacionais não se compõem de mecanismos unitários e homogêneos; compõem-se de um pluralismo de idéias, das quais algumas são mais explicativas com relação à realidade do que outras.

Os profissionais de educação têm conhecimentos que englobam leituras que nem sempre são tomadas em sua totalidade. Muitas leituras constituem-se de concepções fragmentadas e estanques que impossibilitam a formação de uma consciência crítica-criativa, necessária à realidade, de grupos e instituições. É preciso repensar o papel do professor diante dos inusitados conceitos, assim pensando:

[...] os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo. (THURLER, 2002, p. 90).

A compreensão do fenômeno prática-docente – tendo em vista a formação das competências necessárias ao ofício em suas múltiplas facetas – será realizada por meio de reflexões sobre as experiências profissionais, condições do trabalhador-professor, bem como dos limites e possibilidades da docência.

[...] a maioria dos professores terá de se empenhar nos próximos anos em desenvolver as competências e as perspectivas exigidas pelos reformadores e, em desaprender práticas e crenças relacionadas aos alunos e as práticas de ensino aprendizagem que dominaram grande parte de suas carreiras profissionais. (HARGREAVES e EVANS, 1997, p. 80 apud THURLER, 2002, p. 98).

Almeja-se com este trabalho propiciar a construção de representações cada vez mais precisas da noção de competência, construindo referenciais como instrumentos para pensar as práticas, debater o ofício e determinar aspectos emergentes ou zonas controversas, a fim de sinalizar a representação coerente do ofício do educador e de sua evolução.

O ofício do educador não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma). (PERRENOUD, 2000, p. 14).

O ofício do educador sofre impactos das inúmeras mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, delineado por um novo regime de acumulação considerado flexível. Há uma ampliação desmedida da concentração crescente do capital que, igualmente, cresce rumo à exclusão demandada pela mundialização do capital, do neoliberalismo e reestruturação produtiva.

Essas transformações bombardeiam o campo educacional, causando profundas seqüelas, como a má formação de profissionais, dificuldades de inovação do espaço escolar e adaptação a mudanças. Evidencia-se, portanto, a necessidade de formação de profissionais flexíveis e competentes, preparados para o mundo do trabalho e práticas sociais, condicionadas pelas rápidas e crescentes mudanças contemporâneas.

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura; reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. (THURLER, 2002, p. 90).

Refletindo sobre as inúmeras reformas contemporâneas e seus impactos na formação docente, esta dissertação foi estruturada de modo a discutir as reais condições de trabalho e os contextos profissionais dos educadores que atuam na docência de primeira à quarta série do ensino fundamental.

No primeiro capítulo, há uma análise da competência e o modo como a mesma emergiu no mundo do trabalho, passando a ser uma palavra de ordem no campo educativo. Ocorre também uma análise da popularidade do termo competência em educação e o perigo de recair sobre o modismo pedagógico. Para finalizar há, o debate sobre o dilema atual que enfrenta a palavra *competência* que oscila entre autonomia ou mera adaptação ao sistema social.

O segundo capítulo descreve a pesquisa de campo, apresentado as justificativas sobre a opção metodológica de pesquisa qualitativa. Há também a análise e coleta de dados, como a descrição dos municípios onde se realiza a pesquisa de campo, a descrição dos contextos escolares, dos sujeitos pesquisados, a organização metodológica utilizada para concretizar a pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O último capítulo analisa as representações conceituais dos professores que atuam no ensino fundamental. A partir dessas representações, foi possível realizar um paralelo entre os pressupostos teóricos estudados e a realidade vivenciada pelos docentes.

# CAPÍTULO I

## A COMPETÊNCIA: DO MUNDO DO TRABALHO AO CAMPO EDUCATIVO

Nos últimos anos, diversos são os desafios configurados no quadro do mundo do trabalho. Esse, por sua vez, passa por diversas reformulações. Discussões acerca de matrizes teóricas, de avanços e inovações na realidade política, das inusitadas formas de organização do trabalho, implicam mudanças no perfil do profissional, perante às exigências de qualificação, trazidas pelo impacto das transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas. Conforme é citado no parecer N°: 009/2001 CNE/CP<sup>1</sup>:

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.

Diante desse cenário, algumas profissões excluem-se devido aos processos de desvalorização e precarização. Outras surgem com o intuito de suprirem novas necessidades, e outras ainda reenquadram-se visando atender a demandas sociais. Os profissionais dessas áreas garantirão sua sobrevivência por meio da busca de novas possibilidades.

Dessa forma, a capacidade de readaptação e reprofissionalização torna-se fundamental. O processo de reordenamento das profissões é bastante complexo, envolvendo mudanças de valores, inserção de novos conceitos, salários, status, perfil; lançando grandes desafios aos sistemas formativos.

A profissão docente é historicamente marcada por determinações políticas, sociais e ideológicas. Assim como tantas outras, a docência traz a marca de uma história que não é linear e implica em movimentos que revelam os contextos históricos da sociedade que concebe, conforme seus interesses, determinado tipo de educação e de profissional.

<sup>1</sup> Parecer n°: 009/2001 CNE/CP. Refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

[...] a lógica das competências não se limita a propor que a escola promova o desenvolvimento de competências para a atuação autônoma e responsável na vida ativa, mas prescreve, em certa medida, que competências devem ser essas, associadas às diferentes esferas de atividades: técnico – profissional, econômica política e cultural. (RAMOS, 2002, p. 297).

A educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, do contexto social, político, e cultural. Nesse meio, crianças, jovens e adultos necessitam de novos conhecimentos, habilidades, hábitos e competências.

A esse respeito Libâneo e Pimenta (1999) mencionam que se trata de um processo global entranhado na prática social que compreende processos formativos ocorridos em uma variedade de instituições e atividades em que os indivíduos estão envolvidos, de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente.

Na sociedade atual, há uma ampliação muito significativa do conceito de educação. A diversidade de práticas educativas perpassa toda a sociedade nas mais variadas instâncias não restritas à escola como, por exemplo, movimentos sociais, meios de comunicação, empresas, saúde pública, educação ambiental, educação popular, educação sindical etc. Demandando-se, assim, novas exigências de formação educativa.

No meio empresarial, o pedagógico adquiriu uma conotação fortíssima. Carvalho (1988) comenta que a necessidade de ajudar os indivíduos a se adaptarem à velocidade dos acontecimentos, das descobertas, das especializações e ao clima de intensa competitividade impulsionou a pedagogia a extrapolar os muros da escola e a penetrar no ambiente empresarial. Assim, é falso o conceito da pedagogia se limitar apenas à utilização de clássicas formas de ensino.

A visão ampla do processo educativo, que não se restringe somente ao ambiente escolar, inicia-se no ambiente familiar e está presente nos mais variados espaços da sociedade, inclusive no ambiente de trabalho, hoje visto como espaço pedagógico.

As reflexões acerca da concepção ampliada de educação, sem dúvida afetam a prática do professor, ampliando responsabilidades educativas. Contudo, isso não impede que o educador sinta-se insatisfeito profissionalmente, devido aos seguintes aspectos: falta de recursos, desvalorização profissional, baixos salários, entre outras situações limitadoras da prática docente.

Libâneo e Pimenta (1999) defendem a visão ampla do espaço educativo. Segundo a análise dos autores, não é novidade para os educadores que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais e não formais. Elas acontecem nas famílias, nos

locais de trabalho, na sociedade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Portanto, o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho docente na escola.

Ainda, a despeito da competência educacional, Machado (2000) menciona que o termo competência tem presença acirrada no campo educacional. Sua origem e ascensão estão associadas ao contexto de crise do modelo fordista<sup>2</sup> e à globalização<sup>3</sup> econômica. A globalização, com a necessidade de contratação e avanços de políticas neoliberais, delinea a contextualização da terminologia, da origem, das conceituações e usos do modelo de competências. Assim,

O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas, a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva do desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente. (BRASIL, MEC, 2000, p. 48).

Conforme Hirata (1997), a noção de *competência* é oriunda do discurso empresarial, nos últimos anos na França, e é retomada, em seguida, por economistas e sociólogos. É uma noção, ainda, bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar conhecimentos e habilidades, gestadas a partir das novas experiências concretas de trabalho associado aos modelos de produção e gerenciamento. É também uma noção substitutiva do termo qualificação, ancorada nos postos de trabalho e das qualificações profissionais que lhe eram correspondentes.

Segundo Ropé e Tanguy (1997), os usos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta como uma noção cruzada, cuja capacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes, por agentes com interesses diversos. Sob o prisma desses autores, a plasticidade do termo é um elemento de notável força social.

<sup>2</sup> Fordista: Advém de fordismo, teoria de gestão do trabalho fabril formulada nos Estados Unidos na época da Segunda Revolução Industrial. No plano da produção, as formas ditas clássicas de organização do trabalho, sobretudo no setor industrial, foram sendo abandonadas nas duas últimas décadas em favor de novos padrões de organização adaptados ao uso de tecnologias modernas.

<sup>3</sup> A globalização no plano econômico ganhou um corpo a partir da década de 80 estabelecendo um novo patamar para a dinâmica capitalista e provocando uma reorganização nos espaços de produção (não apenas no setor industrial, onde seus efeitos são mais visíveis) mas também na agricultura e no setor de prestação de serviços. O capital financeiro passou a circular velozmente pelo mundo através das redes informatizadas, chegando mesmo a colocar em cheque os tradicionais padrões de soberania, sua capacidade é de controlar e orientar esses fluxos de investimentos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a competência é um sistema de conhecimentos conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz.

A competência é entendida por Delors (1998) como um coquetel individual, adquirido pela formação técnica e profissional; e também pelo comportamento social, assim como a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Manfredi (1998) menciona que, no Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das Ciências Humanas (notadamente no campo das Ciências da Cognição, da Linguística), desde 1970, passou a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos, que lidam com o trabalho, e por alguns cientistas sociais, como se fosse decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho.

A introdução do termo competência acompanha os processos de reconversão produtiva. O discurso da competência foi introduzido no Brasil pelos empresários e também pelos governos. O modelo de competência, além de incorporado pelo SENAI<sup>4</sup> e outras entidades empresariais, também é veiculado por documentos governamentais, pelos ministérios do trabalho e da educação.

A palavra competência adquire uma conotação generalizada, pois é indistintamente empregada nos campos educacionais e profissionais, como se fosse portadora de uma conotação universal. No discurso empresarial, há uma tendência à defini-la como estoque de conhecimentos/ habilidades, mas, principalmente, como capacidade de decidir, agir e intervir em situações previstas ou imprevistas.

As competências são assim definidas a partir dos saberes, tal como saber-fazer e saber-ser, “saberes” entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. Saber-fazer é a unidade de base das competências, ou seja, o saber instrumental.

É impossível captar o saber fazer por intermédio da expressão “ser capaz de”, utilizada em grande escala no campo educacional, estabelecida a partir da lista de tarefas e funções elaboradas, com base no referencial de atividades profissionais.

A idéia do "saber ser" associa-se à mobilização da subjetividade do trabalhador e a uma forma adequada de se colocar perante situações de trabalho. O "saber-ser" é distinto do "saber-fazer", pois supõe a capacidade de articular inúmeros saberes face aos desafios

<sup>4</sup> SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

encontrados no mundo do trabalho e mensurável pelos resultados. O "saber-ser" pressupõe um conjunto de qualidades pessoais que devem ser mobilizadas para realizações de tarefas de trabalho.

Para Ropé e Tanguy (1997) a noção de competência tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa ou a de qualificação na esfera do trabalho.

A noção de competência não despreza nada na busca de resolver problemas, muito menos conhecimentos – dimensão possível e necessária de ser mobilizada. O conhecimento e a noção de competência não podem ser separados, pois os saberes são revalorizados. Por meio da competência, o "saber-fazer" – resultante da experiência e características nascidas da história individual ou coletiva dos trabalhadores – ganha espaço ao lado dos saberes mais teóricos, tradicionalmente, valorizados na lógica da qualificação.

Existe um número considerável de teóricos que se dedicam às pesquisas sobre as dimensões, usos e interesses do termo *competência* que, ao ser historicamente elaborado, traz as representações sociais legitimadoras das transformações produtivas e organizacionais, decorrentes do plano material.

A institucionalização do termo é de grande importância. Como menciona Machado (2000), tem um caráter de generalidade, aparentemente consensual e que tem servido para padronizar uma forma de pensar o perfil desejado do trabalhador.

Esse referencial vem se configurando num pensamento único sobre a interpretação das demandas do mercado, em relação às transformações nas relações de trabalho e à busca de maior eficácia econômica. Um tal modelo impõe uma única alternativa à qual todos deveriam adaptar-se, naturalizando os aspectos qualitativos de trabalho e os processos de produção e de gestão dos conhecimentos, saberes dos trabalhadores; tornando-os externos às relações, ações e intenções dos sujeitos envolvidos.

A contribuição da noção de competência é um fator que merece destaque, pois pode implantar como referência, o modelo individualizante. Segundo Hirata (1997), o enfoque pela competência possibilita concentrar a atenção sobre a pessoa, mais do que sobre o posto de trabalho, permitindo associar as qualidades requeridas ao indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas, características de novos modelos produtivos.

Nesta vertente, associa competência à empregabilidade, consideradas sinônimas, uma vez que ambas têm como referencial o indivíduo e permitem um balanço ou uma avaliação de caráter individual e uma certa simetria com a relação feita entre desemprego e dispositivos de formação.

As pesquisas acerca das competências evoluem paulatinamente. Machado (2000) destaca a importância de tais avanços, em especial de um aprofundamento de reflexões sobre as implicações e contradições do uso institucionalizado da noção de competência, pois tais questões têm afetado negociações sociais sobre o uso da força de trabalho, as relações de trabalho, os trabalhadores, especialmente os que têm sido objetos de questionamento sobre a identidade profissional e sobre o valor de sua força de trabalho.

Perrenoud (1999), concorda que a importação do termo competência para o campo pedagógico originou-se do meio empresarial. Nessa ótica, a explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de contágio. Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente de valores da economia de mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. Todavia, ele afirma que essa moda simultânea da mesma palavra, em campos variados, esconde interesses parcialmente diferentes.

Para Machado (2000), competência não é simplesmente uma soma de itens que integram uma lista de conhecimentos e habilidades, faz parte da historicidade do sujeito, do seu papel como protagonista da prática social. Sua construção é um processo continuamente recomeçado que impulsiona uma dinâmica de aprendizagem. Porém, não se trata de aprendizagem como um simples processo funcionalista de adaptação ao meio, de ajustamento dos indivíduos a um posto de trabalho, cujo conteúdo já está prescrito e definido; existe um espaço de recomposição e transformação de saberes. Trata-se da aprendizagem como estruturação da identidade, processo que conjuga a construção do sujeito e da situação social.

Repensando essas informações não é de se estranhar a inserção do termo na educação com tanto impacto, mesmo o conceito de competência, ainda sendo tão arbitrário, ou seja, dando margem a múltiplas interpretações. A concepção de competência é nuclear na orientação do discurso de formação inicial de professores.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação. Só existem “em situação” e, portanto não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, é fundamental que saiba fazê-lo. (BRASIL. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, 2000, p. 35).

Com seu advento e disseminação estruturaram-se reformas nos sistemas de ensino, de forma adaptativa ao que aparenta, atualmente representando o que existe de mais moderno na sociedade.

Há um intenso desafio na incorporação do conceito de competência na formação. Portanto, é de suma importância ampliar as ações voltadas à qualificação que, ao mesmo tempo, precisa contemplar pressupostos que configuram a formação que visam instaurar a competência junto aos seus formandos.

Tal empreendimento envolve rupturas, junto às instituições que se dedicam à formação, que ensejam criar espaços de operacionalização dessa nova forma de formar o trabalhador. O êxito de tais intervenções está em parte associado à compreensão do significado de qualificação e de competência como expressões que condensam diferentes aspectos da sociedade atual.

A invasão do conceito de competência, no meio educacional, tem ocorrido através das Secretarias de Educação Estaduais. Está presente em documentos oficiais que definem objetivos e estratégias educacionais, no estabelecimento de parâmetros curriculares (Ensino Fundamental, Médio e Superior) e em Planos de Graduação<sup>5</sup>. A palavra *competência* encontra-se presente nas bibliografias de concursos para professor, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, em seminários e documentos.

Perrenoud (2002, p. 19), define competência como sendo:

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio.

O autor não nega o conhecimento, ao contrário, afirma que há um grande mal-entendido em pensar que, ao desenvolver competências, desiste-se de transmitir conhecimentos, pois as competências manifestadas nas ações utilizam, integram, ou mobilizam conhecimentos. Essas capacidades de mobilização, juntamente com outras habilidades, precisam ser trabalhadas na escola.

Perrenoud (1999, p. 7) questiona o papel da escola e propõe as seguintes questões: “Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Pode a escola dar conta de transmitir conhecimentos, e ainda, construir competências?” Para

<sup>5</sup> Plano de Graduação: Documento que serve de referência para as políticas educacionais destinadas ao ensino da Graduação nas Universidades brasileiras.

ele, as questões trazem à tona uma tensão que sempre existiu, entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos em si, e os que querem ligá-los às práticas sociais e utilitarismo. Assim, o dilema educativo é, sobretudo, uma questão de prioridades, sendo impossível fazer tudo, no tempo e no espaço de formação profissionalizante ou de uma escolaridade básica. Ele pergunta:

Conhecimentos profundos ou perícia na sua implementação? O desejo é de responder ambos! O dilema educativo é, sobretudo, uma questão de prioridade: sendo impossível fazer tudo no tempo e no espaço de uma formação profissionalizante inicial ou de uma escolaridade básica, o que fazer de mais útil? Quem, em longo prazo, poderia defender conhecimentos absolutamente inúteis para a ação, em seu sentido mais amplo? Inversamente, quem, hoje em dia, poderia continuar defendendo um utilitarismo estreito, limitado a algum “savoir-faire” elementar? Agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais. (PERRENOUD, 1999, p. 7)

Segundo Perrenoud (1999), a abordagem por competência não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim, a maneira de implementá-los. O que o conceito de competência traz de novo é o poder de gerenciamento da mesma sobre os conhecimentos.

A partir das pesquisas e aportes teóricos, Perrenoud descreve dez novas competências para ensinar. (ANEXO L). Essas competências, segundo o autor, precisam ser reconhecidas como prioritárias na formação continuada dos professores do ensino fundamental. O ofício do professor está se transformando: trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos de aprendizagem e as situações de aprendizagem.

Pensando nessas mudanças, Perrenoud (1999) selecionou dez domínios de competências para orientar as novas formas de ensino: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem 2) Administrar a progressão das aprendizagens 3) Conhecer 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 dilemas éticos da profissão 10) Administrar sua própria formação contínua.

Para esse autor, a escola tem sido ineficiente na formação de competências. É sabido que uma das vias para sair da crise na área da Educação seria o desenvolvimento de ensino voltado às competências. A crítica sobre a escola e seus atores é uma das primeiras questões que compõem os discursos sobre a necessidade de reformulação do sistema educacional.

O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe as diretrizes para educação mundial para o próximo século. Nesse documento, a noção de competência norteia os objetivos da educação acerca dos pilares do conhecimento, descritos como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Esses pilares foram escolhidos devido à possibilidade de preparação para a vida. A necessidade de adaptação é sempre ressaltada. Contudo, é uma prioridade a oferta de condições do alunado de constante atualização, a necessidade de adaptação torna-se sinônimo de sobrevivência.

No Relatório de Delors<sup>6</sup> (1998), consta que o desafio dado à educação para o novo século é a mudança de objetivos, em uma nova concepção, que deixaria a visão puramente instrumental ligada ao “saber-fazer”, para uma visão do indivíduo em sua totalidade, o “aprender a ser” (ANEXO M).

Não basta, de fato, que cada um acumule, no começo da vida, uma determinada quantidade de conhecimentos que possa abastecer-se indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

O documento afirma que as mudanças nos processos produtivos estão fazendo com que se valorize muito mais a competência pessoal, com qualidades subjetivas denominadas “saber-ser”, “saber-fazer”. Compõe o perfil do trabalhador ideal, como aquele que tem capacidade de comunicar-se, trabalhar em equipe e resolver conflitos. Estas características estão sendo consideradas essenciais, exigindo assim que os processos formativos estejam voltados, prioritariamente, à valorização desses saberes.

Toda essa mudança nos objetivos da educação implica diretamente na prática do professor. Perrenoud (2002) coloca que para trabalhar com uma abordagem por competência, precisa ocorrer uma transformação na prática dos professores, tanto na sua relação com o saber, quanto na forma de dar aula, passando até pela sua identidade.

A perícia do professor não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim, sugerir e fazer as ligações entre conhecimentos e situações concretas. Na concepção do autor, para ensinar, basta ser um pouco erudito, para formar competências, melhor seria que os formadores as possuíssem.

---

<sup>6</sup> São mencionados pilares essenciais à formação de competências.

Perrenoud (1999) parte da concepção de que o ofício docente não consistiria apenas em ensinar, mas sim em fazer aprender, criar situações favoráveis, que aumentem a probabilidade do aprendizado visado. Para ele, a “revolução das competências” acontecerá se, durante a formação profissional, os futuros docentes “experenciarem”, pessoalmente, o que compõe uma prática pedagógica competente.

Na preparação do indivíduo, para as necessidades do mundo contemporâneo, o professor tem o papel fundamental de contribuir para a formação desse homem. Mas como formar para competência sem o domínio da mesma? Essa é uma grande preocupação existente nas políticas educacionais

O Plano Nacional de Graduação (2005), um documento referencial para a criação de políticas educacionais, destinadas ao Ensino de Graduação nas Universidades brasileiras, apresenta as preocupações com a formação dos indivíduos inseridos no contexto de rápidas mudanças.

Conforme o ponto de vista focado nesse documento, a Graduação, em particular a formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças, requer atenta consideração por parte da Universidade. A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensejar aos egressos a capacidade de investigação.

Nessa perspectiva de formação, o indivíduo deve ser preparado para estar sempre aprendendo, condição “*sine qua non*”<sup>7</sup> de adaptação ao novo modelo de economia, onde competências passam a ser uma exigência para a prática desse profissional. A graduação não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Há que propiciar a aquisição de competências em longo prazo.

A competência pode ser interpretada como o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para construir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos (FORGRAD<sup>8</sup>, 1999).

Na Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (2000) – documento elaborado pela equipe do Ministério da Educação, enviado ao Conselho Nacional de Educação para aprovação – as competências são o conceito

<sup>7</sup>“*sine qua non*”: Expressão utilizada para designar condição única.

<sup>8</sup> FOR GRAD: Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades. Disponível no site <<http://www.prg.unicamp.br/forgrad>>.

nuclear da intervenção pedagógica pretendida, procurando fazer a passagem de um ensino centrado no saber e no conhecimento, para um ensino centrado nas competências.

Nesse documento são mencionadas as competências a serem desenvolvidas na formação de professores, referem-se: ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados e de seu significado em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A profissão docente depende do comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos para contribuir com a construção de uma sociedade democrática, justa e digna, onde existam princípios norteadores das decisões metodológicas e didáticas. Somente assim os professores irão reconhecer e respeitar a diversidade manifesta pelos discentes em suas múltiplas dimensões e assim alcançar o selo pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar. (ANEXO F).

Em relação ao domínio das competências referentes à compreensão do papel social da escola, é fundamental que se realizem análises acerca da escola e os contextos em que as instituições de ensino estão imersas, pois a prática educativa tem que levar em conta as características do aluno e da comunidade em prol de estabelecer parcerias com os pais dos alunos de modo a promover a participação da comunidade. (ANEXO G).

O domínio de competências ligado ao domínio de conteúdos passa pelo crivo da articulação interdisciplinar, que depende do uso de novas tecnologias para promover a efetiva aprendizagem. É muito importante considerar fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos. Para que o professor realize uma prática de qualidade, é imprescindível a competência de ser proficiente no uso da língua portuguesa, em todas as tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para o exercício profissional. (ANEXO H).

No tocante ao domínio do conhecimento pedagógico, são fundamentais os hábitos de planejar, criar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas, utilizando diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço de desenvolvimento e aprendizagem, por conseguinte os educadores têm que aprender a manejar as diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, a diversificar as possíveis atividades pelo potencial de uso de diferentes situações. (ANEXO I).

As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica, através de procedimento de pesquisa para atualização e tomada de decisões em relação aos conteúdos de ensino, almejando o uso de resultado das pesquisas e o aprimoramento da prática educacional. (ANEXO J).

As competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional compõem uma grande preocupação com a ampliação do horizonte cultural, pois possibilitam a atitude de disponibilidade para a atualização e permitem ao educador compartilhar experiências práticas de pesquisa. (ANEXO K).

Focalizar as competências a serem constituídas na Educação Básica introduz um novo paradigma curricular, no qual os conteúdos não têm sustentação apenas em si mesmos, mas constituem meios para o desenvolvimento de capacidades.

Não será possível atender às demandas de transformação da educação básica se não mudarmos a tradicional visão do professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso quanto ao que são requeridos dos futuros professores. (BRASIL, MEC, 2000, p. 8).

O documento apresenta as novas exigências que estão sendo postas perante o professor, onde o termo *competência* é central para o perfil desse novo profissional. A abordagem por competências é apresentada como instrumento norteador de toda a prática profissional e da proposta pedagógica, quanto à organização institucional e gestão da escola de formação.

Segundo consta no documento, não é mais suficiente ter competência para ensinar, o professor terá que demonstrar competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno. Essa competência implica no saber fazer em diferentes situações.

[...] as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situações e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho, é fundamental que saiba fazê-lo. (BRASIL, MEC, 2000, p. 35).

Tendo como premissa básica os discursos engendrados até então, é possível constatar alguns consensos, tais como: o papel da escola e do professor no processo de

formação de sujeitos que estão se preparando para a inserção no mundo do trabalho bem como nas práticas sociais.

Embora em nenhum dos exemplos dados se negue à escola o papel de transmissora de conhecimentos, afirma-se que a mesma tem sido ineficiente na preparação para a vida, para os novos desafios de mercado de trabalho, para as práticas sociais.

Em todos os documentos há um caráter conciliador, cuja abordagem por competências é colocada como uma via de solução, entre a transmissão de conhecimentos e a formação aplicável ao cotidiano, ou seja:

A construção de competências é, pois, inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum transplante de esquemas. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 10).

A formação de competências aplicáveis ao cotidiano pode ser considerada como uma das vias de solução para o embate entre a formação humana e a mera transmissão de conhecimentos. Mesmo considerando esse viés, corre-se o risco da competência ser encarada como sinônimo de normalidade aparente e sofrer uma naturalização de sua face, assumindo um papel preponderante no trabalho educacional e encarnando idéias neoliberais<sup>9</sup>.

O papel da escola é propiciar aos educandos uma formação integral do ser humano, socializando conhecimentos históricos e socialmente acumulados. É imprescindível, portanto, que a escola contemple competências e esquemas de mobilização de conhecimentos pertinentes tanto ao campo educativo, quanto ao mundo do trabalho, através de posturas críticas e reflexivas.

<sup>9</sup> Idéias neoliberais: constituem uma nova fase radical do capitalismo, cuja proposta é dar ao mercado a primazia sobre o Estado. Sob a ótica neoliberal, o que é privado é, necessariamente, bom e o que é o público é ruim. O mundo é visto como um grande mercado.

### 1.1 Dificuldades de conceituação da palavra “competência” na formação docente.

Em uma sociedade, na qual o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação. Prevalecem idéias como formar cidadãos para exercer competências na sociedade e profissionais capacitados para administrar esse processo educativo com qualidade. Dessa forma, “a competência se impõe como uma necessidade indispensável, uma forma de superar as insuficiências de um regime obsoleto: o da qualificação”. (STROOBANTS, 2004, p. 6).

Machado (2002) menciona que a idéia de qualidade na empresa não significa o mesmo que na escola. Uma categoria-chave para a caracterização da qualidade no meio empresarial é a de cliente e deve ser considerado o princípio de que ele sempre tem razão. Na escola, a categoria *cliente* ocupa um papel secundário, pois o protagonista é o cidadão. O consumidor e o cliente constituem uma dimensão da formação do cidadão, mas reduzir a idéia de cidadão à de mero consumidor é uma simplificação absolutamente inaceitável.

É interessante analisar o parentesco semântico existente entre as idéias de competência e competitividade. A origem comum, conforme Antunes (2001, p. 17) é o verbo competir (com+petere) que em latim significa “buscar junto com, esforçar-se junto com ou pedir junto com”. Apenas no latim tardio passou a prevalecer o significado de “disputar junto com”.

Conforme Machado (2002, p. 140), “[...] quando se disputa um bem, material juntamente com alguém, torna-se natural o caráter mutuamente exclusivo da conquista: para alguém ganhar, alguém deve perder”. Por outra vertente, um bem que se tornou objeto de disputa foi o conhecimento, que pode ser dado ou vendido, sem precisar ficar sem ele.

O conhecimento não é um bem fungível, não se gasta, quanto mais é usado, mais novo fica. O que acarreta necessariamente em uma ampliação no significado original da competição, da competência no sentido de se buscar junto com. No dicionário brasileiro Aurélio há a seguinte definição de competência:

Competência: 1 Faculdade que a lei concede a funcionário, juiz, ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. 2 Capacidade, aptidão. 3 Alçada, jurisdição. De competências diz-se do regime contábil no qual os pagamentos ou recebimentos são lançados em data em que são devidos. (FERREIRA, 2001, p. 168).

Através das definições anteriormente citadas é possível observar os inúmeros significados que a palavra competência pode admitir, dependendo do contexto que esteja imersa. A palavra competência invadiu o contexto escolar, há mais de uma década. Esse fato revela uma tentativa de redefinir e de organizar o campo educativo, considerando as necessidades do mercado de trabalho que deve passar por interrogações constantes de seu status político-social.

A lógica das competências insere-se em um movimento permanente de adaptação, portanto, propõe uma apreensão das capacidades e aprendizagens menos ligadas ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, aos quais pouco contribuí para a mobilidade social<sup>10</sup>.

A emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligadas ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo ela também parece proceder de um movimento antagônico, neoliberal indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação. (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 32).

Vale ressaltar que ela acaba parecendo proceder de um movimento contrário, neoliberal, indiferente à democratização e socialização, por conseguinte, busca formar agentes aptos à eficácia em situações de trabalho, permeadas por rápidas e constantes reestruturações. Essa é uma lógica que o século XXI anuncia, merecendo análise, tanto por sua origem quanto pelo status próprio da noção de competência. Conforme Stroonbants (2004, p. 70) “[...] a competência ‘de fato’ foi relegada a uma espécie de caixa preta”.

O que se entende por competência depende da clarificação dos mecanismos da formação das mesmas. A competência, no contexto atual, aplica-se a níveis diversos de análise; equivale à capacidade e continua contendo algumas conotações que acentuam dimensões inatas ou propriedades de cada pessoa. Segundo Perrenoud (2004, p. 48), as pessoas podem esperar da competência: “[...] um valor agregado, e não uma revelação. Um conceito é um constructo provisório, seu valor é um valor de uso, que é medido por sua fecundidade teórica, e não por sua verdade absoluta”.

O conceito de competência não pode modificar por completo a posição dos problemas e tampouco tornar imediatamente inteligíveis os processos cognitivos complexos e, ainda, obscuros. Contudo, esse conceito coloca de forma fecunda a questão sobre a origem, que permite pensar por quais vias se aprende e como enfrentar novas situações.

<sup>10</sup> Mobilidade social: expressão utilizada para designar a movimentação entre as classes sociais

Para tanto, Lê Boterf (1994 apud DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 59) propõe que a competência seja concebida como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa. A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades) a serem mobilizados, mas na própria orquestração desses recursos, a competência pertence à ordem de saber mobilizar.

Lê Boterf (1994 apud DOLZ e OLLAGNIER, 2004) menciona que a competência não é um estado ou conhecimento possuído, nem se reduz a um saber, *savoir/faire*. Conforme o autor, ter conhecimento ou capacidades não significa ser competente, pois é possível conhecer técnicas e não saber aplicá-las no momento oportuno.

É um equívoco pensar que um diploma equivalha à empregabilidade do profissional, pois a cada dia que passa as exigências trabalhistas vêm alterando-se. A discussão acerca da competência prolifera-se, causando fortes impactos sobre a educação, como bem explicita Stroobants (2004, p. 65):

Há cerca de quinze anos, a noção de competência prolifera nos ambientes de trabalho e de formação, e suas implicações internacionais se multiplicaram. A crescente frequência desse termo familiar deveria ao mesmo tempo, refletir sobre novas práticas e responder a novas exigências conceituais.

Para este autor, a competência tem sido tratada como uma dimensão efetiva ou potencial da qualificação. Trata-se de um termo flexível e ambíguo que continua sendo objeto de tentativas de esclarecimento, mediante a multiplicidade e contradição apresentadas; depende, portanto de uma redefinição. Por outro lado, o autor menciona que a propagação da noção parece ter sido favorecida pela sua inconsistência.

A competência impõe-se como uma necessidade de inovação indispensável à superação das insuficiências de um regime obsoleto: o da qualificação. Tal eventualidade se fortalece em sua versão midiática<sup>11</sup>. É como explicita Lebaube (1967, p. 123 apud STROONBANTS, 2004, p. 66): "Na atualidade, é preciso se render à evidência: um emprego não corresponde necessariamente a um diploma preciso. Cada vez mais a competência parece separar o diploma e a qualificação".

Constantemente, associa-se a noção de competência a uma mutação do sistema educativo, em resposta a pressões econômicas mais fortes, como a versatilidade dos

<sup>11</sup> Versão Midiática: do momento, atual. Expressão utilizada por Stroobants para fazer referência às necessidades atuais.

mercados<sup>12</sup> e as oportunidades de informatização. Objetivando flexibilizar a produção, seriam impostas técnicas e organizações mais flexíveis, concebidas para reduzir os prazos de fabricação.

A mobilização mais intensa dos recursos humanos, com a valorização da autonomia e da responsabilidade, é apresentada como consequência positiva, quando comparada às fórmulas tayloristas e fordistas.

A atual mutação do mundo do trabalho, em especial sob o efeito da introdução das tecnologias de informação, implica a valorização de uma crescente parcela de competências que não estavam codificadas no sistema industrial taylorista da qualificação. Ela questiona um modelo de gestão dos empregos baseado no nível escolar, base de medida de diversos conhecimentos explícitos, formais, gerais, mensuráveis. (GINSBOURGER, 1992, p. 222 apud DOLZ E OLLAGNIER, 2004, p. 67).

As mudanças propostas para a educação no Brasil, e no restante do mundo, trazem grandes desafios à formação de educadores contemporâneos. O papel do educador, assim como de outros profissionais, vem sendo questionado e redefinido de diversas maneiras.

Nesse quadro, concorrem novas concepções de educação, revisões e atualizações teóricas que geram a discussão sobre o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e aprendizagem e de suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Contudo, Perrenoud (2004, p. 62) mostra que “[...] não será possível ampliar o debate sem uma elevação do nível de formação e sem uma cooperação mais íntima entre pesquisadores e profissionais”.

## **1.2 A popularidade do termo competência**

O enigma da competência em educação aguça a curiosidade de várias pessoas. Para alguns a competência não passa de uma moda pedagógica (senso comum), já outros acreditam que ela seja uma necessidade (consciência crítica). Vale ressaltar que, Romainville (1996 apud DOLZ E OLLAGNIER, 2004) em um artigo intitulado, *A irresistível ascensão do termo competência*, menciona que na educação há uma emergência dessa palavra que acabou se corporificando com uma apelação pedagógica.

<sup>12</sup> Versatilidade dos mercados: capacidade de se adaptar às novas demandas.

A noção de *competência* nas Ciências da Educação, freqüentemente, provoca incertezas e controvérsias, pois há uma grande dificuldade de identificação dos fenômenos almejados, o que explica o fato de certas noções só serem apreendidas por intermédio da evolução das tendências educativas e de pesquisas que as usam, servindo referencial para esclarecer os inúmeros sentidos a ela atribuídos.

Para compreender a emergência da lógica das competências nas Ciências da Educação, é preciso questionar seus usos em textos pedagógicos e, sobretudo em currículos escolares. Do mesmo modo, é preciso avaliar a contribuição das mesmas para formação profissional-contínua.

Ao iniciar o debate sobre o status de uma noção emergente e controvertida e ao comparar os diversos trabalhos sobre a questão, a série de razões educativas interpela os pesquisadores na área das ciências em educação. Tal noção questiona a pertinência e a legitimidade dos saberes conceituais elaborados, as concordâncias/discordâncias dos fenômenos que esses saberes identificam e explicam, assim como o próprio, método pelo qual os saberes são construídos. Em suma, ela questiona a própria influência que o contexto socioeconômico e as limitações dos sistemas institucionais de formação exercem sobre a elaboração desses saberes. (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 9-10).

A questão “o que é competência?” É debatida por todos que pertencem ao mundo das ciências em educação, todavia os usos dessa noção não facilitam sua definição. A necessidade de utilizá-la aumenta a dificuldade de defini-la, pois a competência tornou-se uma noção midiática<sup>13</sup>, mas não representa conceituação unívoca entre os autores. A análise histórica é muito importante para compreender melhor porque essa noção tornou-se tão atraente a partir de 1970, no mundo do trabalho e da escola.

Ao mencionar uma acepção bem geral, a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio. Há mais de um século ela está presente nos trabalhos do âmbito da psicologia, mas só se tornou objeto de um debate científico quando Chomsky<sup>14</sup> (1955), no contexto da lingüística gerativa, passou a usar, sistematicamente, a oposição competência/desempenho.

Segundo esse autor, a competência sugere aquilo que o sujeito pode realizar idealmente graças a seu potencial biológico, enquanto o desempenho está relacionado ao comportamento observável, que não passa de um reflexo imperfeito da primeira. Diante dessa analogia, essa noção começou a ter um papel de maior destaque.

<sup>13</sup>Noção midiática: do momento, da moda.

<sup>14</sup>Noam Chomsky renomado lingüista norte americano, foi um dos primeiros a suscitar discussões acerca do tema competência, sendo estas pautadas na área da lingüística.

A emergência do termo *competência* na área da educação acarretou as mudanças epistemológicas. No domínio do trabalho, a competência caracteriza as dimensões potenciais ou efetivas, dos trabalhadores ao agir, eficazmente, em função de exigências das empresas. Através da noção competência, definem-se os saberes experiências necessários ao trabalho, que permitem aos sujeitos resolver os problemas que surgem na vida profissional.

O uso das competências na Educação, nos documentos oficiais, é concreto e provoca mudanças dignas de análise; tendo como parâmetro os programas e a prática escolar efetivada em sala de aula.

Alguns consideram que a lógica do ensino das disciplinas está a serviço dessas ações, mas outros reconhecem na mesma um obstáculo capaz de tornar as aprendizagens mais rígidas. É necessário suscitar questões sobre as complexas relações entre a lógica do ensino das disciplinas e a lógica da competência associada à aquisição de uma especialização complexa, porém transversal e exportável, fora dos muros escolares.

No momento em que os novos currículos escolares incitam inusitadas experiências e modos de trabalho na prática, sem fornecer os saberes formais correspondentes, os discursos sobre a mobilização das competências podem levar, de forma paradoxal, a seu empobrecimento.

Por outra vertente, a lógica da competência tem o mérito de lembrar que a apropriação dos saberes formalizados não é suficiente para pré-julgar ações eficazes. Logo, as competências precisam ser captadas através de práticas avaliativas.

Na avaliação por competência, interessa a comparação com o resultado pré-estabelecido, que não é a média de um grupo de indivíduos, mas sim os objetivos da organização ou da própria norma de competência. O que importa é o resultado final em relação a norma que foi deduzida da investigação e não o desenho de uma curva coletiva de desempenho, como se costuma fazer quando se aplica a avaliação a turmas de alunos, por exemplo. (RAMOS, 2002, p. 84).

Ao refletir sobre as competências, na encruzilhada da formação profissional, faz-se necessário interpretar o uso da noção de competência no mundo da educação, pois, também é feito por intermédio da formação profissional. Tenta-se, portanto, defini-la, relacionando-a a um vocabulário costumeiramente utilizado no mundo do trabalho.

O linguajar econômico está muito presente. A competência reside em uma certa eficiência, em um desempenho em ação. O termo competência tem uma complexidade que permitiria ultrapassar as noções de capacidade, qualificação, saber fazer (habilidade), integrando-as todas. Dessa forma, infere-se também outros elementos que corporificam a

competência: ter conhecimentos teóricos ou práticos; a capacidade de mobilizar alguns saberes; recursos na ação; representação correta da situação e de desempenhos.

O estudo dos discursos do mundo do trabalho possibilita verificar que as competências têm feito um apelo, questionando as profissões, saberes e o conteúdo das atividades e funções.

A lógica da competência, imposta sob o pretexto de permitir que as empresas se adaptem mais rapidamente, tende cada vez mais a destruir as formas de sociabilidade que existiam entre os funcionários, construindo a ilusão de que existe um consenso entre indivíduos diferenciados e concorrentes. (DUGUÉ, 1994, p. 273, apud DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 12).

Existem opções ideológicas referentes à noção de competência e à compreensão da relação entre o ser humano e a atividade. Por meio das competências se supera o interesse tradicional estrito pelos conteúdos específicos da própria atividade e de seus saberes.

Mediante as mudanças no mundo do trabalho, ocorrem alterações no campo da formação dos profissionais. Portanto, o interesse por esse conceito remete ao fato de que ele possibilita pensar em vínculos entre as instituições educativas e o mundo do trabalho, entre os saberes escolares e os da vida, devido à evolução do mundo econômico.

Os questionamentos acerca das competências representam uma verdadeira virada na maneira de pensar, agir e sentir das novas gerações, pois essas deverão estar preparadas para o enfrentamento das problemáticas existentes no mundo do trabalho e nas práticas sociais. Vale ressaltar que é ilusão das instituições educativas acreditarem que a mera formação para o mundo do trabalho é sinônimo de preparação para o exercício da cidadania.

[...] a educação é pensada em relação à cidadania participação e liberdade no momento em que as massas tinham de ser construídas como trabalhadores disponíveis, livres para o mercado e os súditos tinham de ser feitos cidadãos livres para a participação na cidade e no convívio social. (RAMOS, 2002, p. 31).

Para Lê Boterf (1994 apud DOLZ e OLLAGNIER, 2004), a competência encontra-se na encruzilhada entre a formação profissional, situação de formação e a biografia do indivíduo. É importante destacar que os saberes mobilizados na ação não ultrapassam a habitual separação entre saberes didáticos, pedagógicos e as concordâncias e discordâncias dos fenômenos que as competências identificam e descrevem nas Ciências da Educação.

A competência impulsiona a perguntas sobre a maneira como um problema torna-se objeto de estudo. Os autores que se preocupam com essa temática chamam a atenção em direção à amplitude e variedade que esse debate vem adquirindo nos últimos anos.

No âmbito escolar, questionam-se as finalidades e o papel da escola os objetivos da aprendizagem, os dispositivos de ensino, os princípios didáticos disciplinares e o processo avaliativo; discute-se a formação profissional. Rios ao mencionar as relações existentes entre ética e competência, demonstra preocupações com a formação do educador, suscita que: "Ser competente é saber fazer bem o dever. Ao dever também se articulam, além do saber, o querer e o poder". (RIOS, 1993, p. 9-10).

Quando Rios (2001) menciona o ensino por uma docência de melhor qualidade, destaca alguns apontamentos sobre as seguintes dimensões da competência: técnica, estética política e ética. A articulação entre estas dimensões garantirá um ensino de qualidade. Daí decorre a importância de ser capaz de lidar com os conteúdos, comportamentos e atitudes. É primordial que o profissional tenha sensibilidade nas diferentes situações, participando da construção coletiva da sociedade e o exercício da cidadania. Para tanto, faz-se necessária a adoção de uma postura que respeite princípios éticos e morais.

Allal (2004) propõe uma definição precisa e operacional, a partir de Gillet (1991), como organização de saberes de um sistema funcional, apresentando suas principais dimensões: a rede de componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensorio-motores e sua aplicação a um grupo de situações, bem como sua orientação rumo a finalidades.

Segundo Baudouin (2004), é preciso questionar o lugar da competência em um modelo teórico renovado na área da didática. Para esse pesquisador, a tríade "aprendiz-formador-saber", é insuficiente, por isso propõe a introdução de um quarto elemento onde se situa a atividade, visto que a competência incita a analisar as múltiplas e latentes determinações entre saber formalizado e atividade. Essa visão está centrada nos problemas e mecanismos do mundo do trabalho, da escola ou da formação. A competência emerge como uma noção que permite discutir ou resolver problemáticas sociais, como as da função da escola.

Muitos autores importantes no meio educacional demonstram consenso acerca da necessidade de analisar os usos da competência nos diferentes domínios do trabalho, da escola e da formação. Esses autores começam pela constatação de seu uso e depois refletem sobre as condições de sua utilização, difusão, transposição e as múltiplas acepções e significados.

A maioria dos pesquisadores é compilada por Ropé e Tanguy, que adotam um procedimento de análise dos discursos públicos<sup>15</sup> relativos às competências. Recorrer a eles é de suma importância e imprescindível para o pesquisador que busca o significado do uso social da noção.

As propostas desses autores são heurísticas<sup>16</sup> e representam idéias valores, crenças e interesses a serem desocultados para uma melhor compreensão, pois a noção de competência está articulada aos interesses que ela representa.

Ao realizar análises sociológicas e lingüísticas, há a possibilidade de compreender necessidades e contradições subjacentes ao corpo social, no qual a competência está envolvida, logo, está imersa em uma instituição social em dado momento histórico e político.

É preciso ter cautela durante as análises pois a maioria dos discursos que circulam no meio social é composta por discursos doxológicos<sup>17</sup> (ARGENOT, 1982 apud DOLZ OLLAGNIER, 2004, p. 16), ou seja, são oriundos de discursos comuns ou apenas por modismos pedagógicos, imprecisos e incoerentes com a realidade, pois apenas representam tendências atuais e ideologias.

Faz-se necessário, neste momento, mencionar que não é preciso atribuir legitimidade científica às noções existentes, mas sim entender melhor os usos e mecanismos sociais.

Ao contrário dos discursos doxológicos, os discursos de saber provêm da “epistema” e não pretendem acima de tudo, convencer porque remetem à esfera social onde é elaborado o saber erudito ou especializado da ciência. Admitindo que as ciências da educação tenham atingido um nível de cientificidade suficiente para fazer parte do sistema os trabalhos sobre os usos desse termo podem produzir um espírito crítico nas questões ideológicas debatidas e tornar mais claras as revelações entre o discurso social e o acadêmico. (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 16).

Os didáticos das disciplinas procuram embasamento em Chavallard (1995, apud DOLZ & OLLAGNIER, 2004), almejando a posse do modelo de transposição didática. Para esse autor, as análises de textos pedagógicos, programas e planos de estudo dependem de considerar o uso da noção de competência e o elo com definições acadêmicas de referência, contidas, principalmente, na lingüística e na psicologia cognitivista. Não basta adotar uma vigilância intelectual diante dos conceitos, é necessária a análise epistemológica perante as mudanças deles e a inserção das mesmas nos sistemas educativos e o modo como se tornam objetos de ensino.

<sup>15</sup> Discursos públicos: As tentativas de definição que circulam socialmente.

<sup>16</sup> Heurísticas: Conjunto de regras e métodos que visam à descoberta, à invenção ou à resolução de problemas.

<sup>17</sup> Doxológico: Discursos cujo intuito é de glorificação/louvor contrário ao saber epistemológico.

Alguns autores fazem críticas à legitimidade científica, devido à dificuldade de uma definição rigorosa de conceitos. Sua polissemia e status epistemológico são frutos de alguns discursos acadêmicos. Mesmo que os debates entre alguns autores não se centre na questão da definição, tal reflexão é de suma relevância.

Os pesquisadores que adotam uma perspectiva argumentativa buscam estabelecer o interesse heurístico e práxeológico<sup>18</sup> do conceito. Para eles, a lógica das competências é considerada criativa do ponto de vista da pesquisa, mas se contrapõe a uma centralização exclusiva nos saberes e qualificações. É pertinente considerar o papel funcional do conceito. Cada pesquisador deve refletir sobre as práticas efetivas, tentando compreendê-las em sua complexidade, em prol de intervenções qualitativas.

Existem autores que propõem estudos empíricos, em sua maioria estudos qualitativos acerca de situações de formação, ensino e avaliação. Há um amplo leque de possibilidades de estudos práticos, orientados pela tentativa de articulação entre as ações de ensino, formação, avaliação, condições contextuais e instituições de realização. Nesse contexto, ocorre a tentativa de delimitar objetos; caracterizar especificidades; dividir e reconstruir fenômenos isolados.

Os procedimentos empíricos que se inserem na lógica das competências caracterizam-se por um reducionismo positivista aplicado às atividades humanas, à adoção de métodos qualitativos. Ao realizar um aprofundamento das pesquisas sobre os indicadores das competências, é necessário mencionar que os autores adotam processos diferentes de pesquisa, por conseguinte, não utilizam a mesma abordagem conceitual e metodológica. Para uma grande parte, ainda está em construção, e encarna um enigma, além de ser um assunto polêmico.

As pesquisas devem ser analisadas de acordo com os contextos onde estão inseridas, pois existem variáveis de ação. Através de uma abordagem integrativa, é possível explorar a dimensão dinâmica da noção de competência, pois está inclusa em todos os domínios das ciências da educação e encaminha à complexidade de funcionamento dos mecanismos cognitivos.

Cabe ao pesquisador, o envolvimento com o contexto profissional, pois as finalidades das estruturas formativas e as pressões sociais dos sistemas educativos condicionam a maneira de entender a competência. Faz-se necessário debater a seguinte problemática: “A noção de competência é uma necessidade ou mais uma moda educativa?”

---

<sup>18</sup> Praxeológico: neste contexto refere-se a um interesse ligado mais a teoria geral da ação humana.

Na tentativa de responder a tal questão é possível afirmar que as evidências denunciam que a lógica das competências é um indicador de mudanças nos sistemas educativos, bem como reveladora de uma evolução dos conceitos epistemológicos. Portanto, não pode ser utilizada como uma mera moda educativa, pois perpassa os muros da escola.

Bronckart e Dolz (2004) fazem uma análise das origens e do status epistemológico da competência no mundo da Educação. Debatem a pertinência dessa noção e da lógica referente ao estudo da aprendizagem das ações da linguagem. Os estudos realizados por estes autores são imprescindíveis, pois ao debaterem a pertinência desse conceito fomentam condições de reflexão sobre a origem desta palavra, tão clamada atualmente, e que representa um *status* perante a sociedade. Para que haja uma análise profunda e detalhada desse status, são de extrema relevância as pesquisas que promovem esse tipo de debate.

Stroobants (2004) menciona a hipótese de que a promoção das competências corporifica uma forma estratégica de enfraquecer os sistemas de qualificação. Nessa perspectiva, o autor alerta para o uso do conceito de *competência* como uma estratégia, cujo objetivo é descentralizar a qualificação do seu *locus* de poder supremo, apresentando assim um inusitado caráter formativo: o da competência. Já Allal (2004) apresenta as noções de competência e capacidade como descritores dos desempenhos observados em uma família de situações de ensino – aprendizagem e de avaliação. Sob essa ótica a autora evidencia uma valorização de situações-problema e alerta para o fato de que as problematizações dependem de transformações nos processos avaliativos e essas alterações dependem de condições que mobilizem componentes cognitivos, afetivos, sociais, dentre outras.

Os autores, Conne e Brun (2004), analisam a noção de competência como reveladora dos processos de transposição didática nos manuais e programas escolares da Suíça. É interessante mencionar que esses pesquisadores tem uma grande preocupação com a noção de competências, enquanto reveladora do fenômeno de transposição no ensino. Atendendo uma preocupação dessa natureza, fazem análises descritivas de documentos oficiais que regulamentam a educação, verificando o lugar que o termo competência vem ocupando nos diversos documentos com reorganização de conteúdos.

Na visão de Johsua (2004), o estudo competências é uma tentativa de resposta às novas exigências dos sistemas educativos que propõem a passagem de uma lógica de restituição para a lógica da compreensão, por meio da análise de paradoxos, flexibilidade e ambigüidades das inovações dos programas. O pesquisador discute a popularidade do conceito de *competência* questionando a banalização do uso dessa palavra, como uma

resposta inadequada a uma maior dificuldade do professor, a didática. A competência acaba se tornando uma manifestação exigida socialmente para o domínio de certas práticas.

A crítica de Blain (2004, p. 131) sobre as competências está arraigada à defasagem existente entre as definições da noção e as dimensões a serem avaliadas. Conforme a autora, é de suma importância analisar a seguinte frase: “Diga-me como avalia as competências e lhe direi como você efetivamente as define“. É necessário trilhar o caminho que tem como ponto de partida a avaliação e tem como ponto de chegada as competências, a fim de que as práticas emergentes consigam ir além do que o discurso pretende construir, movidas pelo interesse de elaborar práticas alternativas.

No estudo de caso de Ollagnier (2004), há três dispositivos destinados à inserção de mulheres e desempregados no mercado de trabalho e à aplicação de um sistema de validação das aquisições na Universidade. A noção de competência constitui, ao mesmo tempo, um triunfo que opera nos sistemas educativos e um perigo para os aprendizes e para os atores responsáveis pela formação. É interessante o modo como o pesquisador debate as armadilhas da competência na formação de adultos. Armadilhas essas que são postas como um conjunto de compromissos epistemológicos e metodológicos, elementos da pesquisa.

Partindo de uma descrição de práticas, Ropé (2004) insiste na ambigüidade dos dispositivos do *savoir-faire* na ação, avaliando as competências que devem ter maior destaque na formação dos candidatos, os saberes requeridos pela escola. O autor também indica caminhos para a reflexão sobre a validação das aquisições profissionais que costuma oscilar entre experiências, competências e diplomas. Com isso, Ropé (2004) indica a importância de repensar os usos desses conceitos principalmente pela força social que representam.

### **1.3 Entre a autonomia ou adaptação: o dilema atual da competência**

Os seres humanos são assolados pela marca do retrocesso da ideologia neoliberal, do processo de mundialização do capital e a exponencial concentração da riqueza, juntamente com a apropriação privada da ciência e tecnologia subordinada à lógica do mercado. Em consequência, ocorre a ampliação dos processos do gênero humano e aumento da desigualdade social. Segundo Mézáros (1996 apud, 2002, p. 13) “[...] o capital esgotou sua capacidade civilizatória e agora para prosseguir tem que destruir os direitos dos trabalhadores.”

Trata-se de uma política que decreta a continuidade de fortes e fracos ao mesmo tempo. É como cita Fernandes (1991, p. 36 apud RAMOS, 2002, p. 15): “[...] trata-se de uma política que decreta a continuidade de um Brasil gigante de pés de barro”. Ao refletir sobre essa frase é possível analisar que os brasileiros prosseguirão presos a uma liberdade ilusória, algo que configura uma intensa e implícita escravidão.

Diante desse inusitado cenário está embutida a noção de competência, cujo objetivo central é de responder às necessidades empíricas e teóricas que descortinam novas realidades no mundo do trabalho e nas práticas sociais.

O homem é um ser histórico-social e sua formação humana é um processo contraditório. Mediante as relações sociais, os sujeitos tomam consciência de si mesmos e das relações que estabelecem na coletividade.

Ao mencionar a formação do homem em sua totalidade, sob a égide do modo de produção capitalista, é impossível deixar de mencionar que o trabalho industrial tornou-se mais complexo, algo que impulsionou a diversos debates sobre a educação e o conceito de qualificação.

O trabalho é de suma importância para a sobrevivência humana, pois através dele o homem produz sua existência; entra em contato com a natureza; relaciona-se com outros seres humanos, enfim desenvolve relações econômicas e sociais.

A formação humana consiste no processo de conhecimento e de realização individual que se expressa socialmente; capaz de ultrapassar a dimensão do agir, unicamente determinado pela necessidade de sobrevivência.

[...] o individuo é um ser social. A exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral de vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou mais geral. (MARX, 1978, p. 10).

Mediante o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram e são subjugados à lógica da propriedade privada, que interliga o gozo e a realização à posse dos objetos como capital-lucrativo e valorizável, enquanto meio de subsistência determinado socialmente. As potencialidades físicas, humanas e emocionais foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como se fosse uma mera mercadoria de força de trabalho.

O homem vem cada vez mais se tornando pobre, precisando cada vez mais do dinheiro. Com isso, portanto, a quantia de dinheiro torna-se cada vez mais símbolo de poder e status na sociedade, enquanto aumentam os processos sociais de formação humana, sob o modo de produção capitalista, composto da relação dialética de submissão do homem ao poder capital e ao mesmo tempo a luta contra essa corrente.

A educação, desde a mais tenra idade, vem tentando oferecer a vantagem de modelar as crianças, segundo os preceitos das necessidades da nova ordem capitalista e industrial, às novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

A formação para o trabalho tornou-se sinônimo de uma formação profissional. Logo, não há como deixar de mencionar a classificação dos processos de preparação da força de trabalho frente ao modelo taylorista-fordista<sup>19</sup> de organização da produção, no que se refere ao modo de organizar o ensino, seja por via formal e escolar ou por ações diretas das empresas, realizadas, geralmente, pelos seus centros de formação.

Hirata (1997) menciona que a qualificação tornou-se um conceito chave da Sociologia do trabalho. Por conseguinte, quando se fala em qualificação profissional, deve-se falar em sua multidimensionalidade e as tendências do trabalho frente à nova materialidade produtiva. Os novos paradigmas da produção exigiram uma massa de conhecimentos e atitudes bem diferentes das qualificações formais requeridas pela formação exigida na visão taylorista-fordista.

A alteração na natureza qualitativa do trabalho impulsiona a uma maior qualificação, mas gera, também, um certo grau de desqualificação dos trabalhadores que precisam reordenar-se diante das novas exigências.

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho, pelas quais passam os países capitalistas, principalmente a partir de meados da década de 80, configuram o mundo produtivo, composto por algumas características: flexibilização da produção, reestruturação das ocupações, integração dos setores de produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores e valorização de saberes não formalizados.

Ao recuperar o debate da qualificação como relação social, testemunha-se a emergência da noção de competência atendendo a alguns propósitos, tais como: reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação (desviando-se o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com

<sup>19</sup> Taylorismo: O inglês Frederick Taylor (1856-1915) foi o primeiro a imaginar um modelo gerencial do trabalho que ficou conhecido como taylorismo, este se pautava em elementos na produção através de métodos de organização. Henry Ford adotou o taylorismo na linha de montagem de sua empresa devido à rigidez e organização produtiva.

o trabalho); institucionalizar novas formas de educar/ formar os trabalhadores para gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, diante de novos códigos profissionais que se configuram em relações contratuais, de carreira e salário; formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação.

A dimensão conceitual da qualificação é o que se refere, justamente, à formação e ao diploma, portanto, ao nível de domínio dos conceitos e do conhecimento. Qualquer que seja seu modo de aquisição, esse domínio em um importante capital em todo uso profissional da noção de qualificação. O diploma é então, freqüentemente, perseguido como interface entre formação e emprego. Ele garantiria uma qualificação, um status, uma remuneração. Garantiria a competência? Recentemente questionada essa última dimensão da qualificação, o diploma deixa de ser o único ou principal pressuposto para o emprego e passa a concorrer com as formações ditas qualificantes que visam a adaptação ao emprego. (RAMOS, 2002, p. 47).

A qualificação do trabalhador, por outro lado, remete à demonstração feita pelo candidato ao emprego, de que suas qualidades estão de acordo com as exigências do posto de trabalho. A qualificação está ligada à noção de competência. Portanto, o conceito de qualificação precisa ser confrontado com a noção de competência, o que não significa defender uma oposição universal entre conceitos, mas sim alertar sobre uma tensão permanente que os une e afasta ao mesmo tempo.

No regime taylorista-fordista a qualificação é associada a uma visão estática do mundo do trabalho. Esse conceito esteve restrito às relações diretas com diplomas e formações, junto aos códigos das profissões, mas que deveria ser o inverso. A noção de competência emergiria de novos discursos e modelos de produção, tornando-se propícia à dinamicidade e a transformação.

Durante decênios, sancionados pelo diploma, o saber ofereceu garantias de competências. Isso não é mais verdadeiro atualmente. As competências não se reduzem automaticamente aos saberes. A profissionalização, quer dizer, a construção de competências ou de competência, exige mais que os saberes. Em consequência, a construção de competências coloca em pauta os conteúdos da formação, os métodos de transmissão e a certificação pelo diploma. Entre a qualificação, no seu sentido conceitual, e as competências, existiria uma distância importante. (RAMOS, 2002, p. 62-63).

Para Dugué (1998), a lógica da competência inscreve-se no movimento que se intensifica nos anos de 1980 – na França, assim como em outros países, mediante um declínio das intervenções reguladoras do Estado e domínio econômico. Nesse contexto, foram modificadas as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego.

A autora em questão suscita que com competência, a referência aos postos ditos ideais rarefizeram-se em proveito das formas de adaptação à diversidade do concreto. Desenvolvem-se negociações por ramos profissionais, acordos por competência na empresa e novas formas de certificação, acompanhadas da validação de aquisições profissionais.

A lógica da competência introduz a instabilidade em contraposição à permanência. Os interesses individuais, confrontados com os coletivos, ameaçam os equilíbrios obtidos na época taylorista. Diante dessas condições qualificação e competência divergem.

A emergência da competência é fortemente ligada às novas concepções do trabalho, baseadas na flexibilidade e conversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, polivalência e capacidade comunicativa. A institucionalização de sistemas de competência implica em uma materialidade de deslocamento conceitual.

Mediante essa nova realidade faz-se necessário estabelecer acordos acerca dos sistemas para reconhecer as competências ou competência profissional dos sujeitos que não pode basear-se, meramente, em diplomas educacionais.

Aos sistemas de ensino cabe alcançar o próprio gerenciamento, tendo como eixo norteador a aquisição de competências profissionais, assim como é de suma importância a necessidade de que se ofereça aos indivíduos, principalmente aos desempregados, iguais condições de desenvolver competências, pois não basta ao trabalhador inserir-se no mercado de trabalho, é necessário que tenha condições de adotar uma formação continuada em serviço.

Na ótica do capital, o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência de projetos, empresários e trabalhadores em termos de educação profissional.

Hernandez (1998 apud RAMOS, 2002, p. 78) identifica dois marcos conceituais responsáveis pela ordem de aumento da implantação de sistemas de competência profissional. Um deles chama-se conceito performativo e associa a competência ao desempenho efetivo, demonstrado em situações profissionais, de acordo com os padrões de qualidade. O outro marco mencionado é uma abordagem de conceito disposicional e reflexivo de competência, onde a competência é abordada como o conjunto de saberes e capacidades profissionais incorporadas por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais.

As bases teórico-metodológicas dos sistemas de competência, segundo Ramos (2002), são integradas por três subsistemas: a normalização das competências, formação por competências, avaliação e certificação das competências. Logo, um sistema de competências

profissionais tem características que se definem de acordo com a matriz de investigação dos processos trabalhistas.

A investigação das competências tem por objetivo garantir a evidência das competências requisitadas pelo mercado de trabalho, possibilitando a definição de um perfil ideal do empregado.

Os estudos atuais referentes à competência, de acordo com Ramos (2002), têm três matrizes referenciais principais: a condutivista (utiliza critérios duros, está relacionada a resultados diretos), usada principalmente, nos Estados Unidos, a funcionalista (normas brandas derivadas da abordagem condutivista) que vem estabelecendo-se como hegemônica e a construtivista (normas contextuais), cuja origem é francesa.

O resultado da investigação de competências expressa o que o trabalhador deve ser capaz de fazer. As propostas curriculares seriam responsáveis por estabelecer estratégias para construir essa capacidade. O currículo escolar deveria corresponder a um conjunto de experiências de aprendizagens práticas e concretas, inseridas em atividades contextuais. “Os currículos são expressão de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. (SACRISTAN, 2000, p. 17).

O privilégio é dado à competência individual dos trabalhadores postos à mercê da organização gradual, intimamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação.

Ao refletir sobre os contextos e situações reais do trabalhador, são possíveis as análises acerca do fato de que a competência envolve não apenas saberes, mas também iniciativas, planejamento, resolução de problemas, bem como a capacidade de trabalhar em equipe, exigindo despreza e agilidade.

A função dos modelos educativos deve ser de propiciar um ambiente de aprendizagem que estimule a busca de soluções rápidas, para tanto, o espaço escolar deve produzir a autonomia dos educandos e estar determinado a alcançar a aprendizagem, estabelecendo o jogo entre competências certificadas e competências validadas.

A emergência de novas noções e inusitados conceitos num determinado contexto histórico-social expressa diversas mudanças culturais e organiza as principais idéias e valores compartilhados por uma sociedade.

Ramos (2002) menciona que no Brasil a integração da noção de competência inicia-se, legalmente, com a aprovação da LDBEN<sup>20</sup> n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que incide tanto sobre a Educação Básica, quanto sobre a Educação Profissional, conseqüentemente clamando por reformas educacionais.

Mediante o inusitado cenário educacional, há o risco de se transformar a educação em um mero compêndio de técnicas ou um receituário para um ensino de profissionais subservientes a padronizações do sistema produtivo. A educação não deve ser reduzida a um mero treinamento ou a uma instrumentalização de pessoas, como cita Santos (1999 apud RAMOS, 2002, p. 125). Arrisca-se a ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

As reformas curriculares contemporâneas visam reorientar as práticas pedagógicas rumo à construção de competências. É fundamental, portanto, desenvolver conteúdos significativos que propiciem aos educandos suportes teóricos e práticos para o mercado de trabalho e para a vida.

Na LDBEN em seu artigo 22, “[...] a Educação Básica tem por finalidade desenvolver no educando, assegurar-lhe a formação indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores”. O Ensino Médio é responsável pela última finalidade mencionada. Considerando os princípios norteadores da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, podendo ser desenvolvida por um currículo que:

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, LDBEN, Artigo 26, Inciso I).

Segundo os representantes do Ministério da Educação, o sistema educacional brasileiro ficaria fundado em três pilares: uma educação geral de base científica e tecnológica, a preparação para o prosseguimento de estudos posteriores centrada no desenvolvimento de competências básicas e, por fim, a reflexão da educação profissional, como qualificação ou habilitação para o desenvolvimento de uma atividade profissional em escolas ou ambientes de trabalho. A nova fase de acumulação do capital caracteriza-se não apenas pela

<sup>20</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Assim, cada profissional necessita investir em sua formação continuada em prol de que se sua adequação a esse inusitado contexto.

A UNESCO<sup>21</sup> apresentou, no Relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, quatro grandes necessidades de aprendizagem que os cidadãos precisam para enfrentar este milênio, às quais o sistema educacional tem a obrigação de responder. São elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É imprescindível destacar que tais necessidades na reforma educacional brasileira são contempladas em forma de princípios, descritos como: a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais atribuem ao Ensino Médio a função de desenvolver competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia, e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repartição de tarefas rotineiras (BRASIL, CNE/CNB. Parecer n.º 15/98, p. 98).

O parecer acima não tece uma abordagem detalhada sobre a noção de competência. Existem outros textos que melhor detalham a noção de competência, alguns de autoria de Berger (1998 e 2000) - Secretário da educação Média e Tecnológica. Outro documento sobre Exame Nacional do Ensino Médio (1999-2000) pode ser melhor compreendido a partir da leitura dos eixos teóricos engendrados por Machado(2000) e Macedo (2002).

Os pareceres CNE/CEB N.º 16/1999 e N.º 15/ 1998 representam, claramente, o conceito de competência profissional, cujas abordagens pedagógicas são recuperadas pelos referenciais curriculares nacionais.

Berger (1998) destacou a importância de se desenvolverem competências para a tomada de decisão, principalmente no trabalho em grupo e na adequação às constantes mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

Assim, a finalidade da Educação Básica seria a constituição de competências afetivas, cognitivas e sociais, responsáveis pelo desenvolvimento da pessoa e a qualificação para a vida em sociedade, assegurando o prosseguimento de estudos e inserção no mercado de trabalho.

<sup>21</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível no site: <<http://www.unesco.org.br/>>.

[...] entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber fazer. (BERGER, 1998, p. 8)

No texto clássico de 2000 do ENEM<sup>22</sup>, há a seguinte definição de competência:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações fenômenos, e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e refere-se ao plano imediato do saber fazer. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando a reorganização das competências. (BRASIL, MEC ENEM – Documento Básico 2000, p. 7).

Segundo Machado (1999), competências devem ser consideradas como mediação entre os universos do conhecimento explícito, ou entre o conhecimento e a inteligência. Já Macedo (1999) menciona uma convergência com as idéias de mobilização, interação e mediação, envolvendo a noção de competência nas formas anteriores.

Para esse autor, existem três tipos de competência: uma entendida como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida, outra condição do objeto, independentemente do sujeito que a utiliza e a terceira, que denomina como competência relacional.

Ao analisar o termo competência, é preciso uma atenção especial à sua prática, “a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada”. (BRASIL, CNE /CEB. Parecer n.º 16/99, p. 32).

Tal afirmação remete a discussão do agir competente. Faz-se, portanto, necessário incluir a decisão e a ação em situações imprevistas, através da mobilização de conhecimentos, informações e hábitos, a fim de aplicá-los com capacidade de julgamento em situações reais e concretas, individualmente em equipe.

A competência profissional é definida como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos pertinentes ao desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

No parecer CNE/CEB n.º 16/1999, a definição de competência apresentada pode ser considerada como a expressão da capacidade adquire um sentido de motivação emocional e consciente, pois o exercício profissional assim exige. Desse modo, a definição torna-se coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo de mobilizar, articular e agir, o que depende de ações explícitas do pensamento. As habilidades são o resultado da construção das

<sup>22</sup> ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

competências básicas que se consolidam na forma do saber-fazer. As competências profissionais, portanto, dependem de competências básicas.

É necessário rever as relações de trabalho características do taylorismo–fordismo, pois essas se pautam em normas de sociabilidade capitalista que tecem uma rede de solidariedade, envolvendo as categorias de trabalhadores e o próprio Estado.

Os fatores de identidade social – como seguros sociais, direito do trabalho, ganhos salariais, acesso ao consumo de massa, relativa participação nas propriedades sociais e no lazer – foram consolidadas, ao menos nos países mais avançados, mobilizando recursos do fundo público em nome de uma certa coesão interna e fortalecimento da posição nacional perante a política externa.

Segundo Mertens (1996 apud RAMOS, 2002 p. 174), o surgimento do modelo da competência tem relação direta com as transformações produtivas que são impulsionadas pela necessidade de novas estratégias competitivas, incluindo a inovação em tecnologia, a gestão de recursos e a mudança de perspectivas dos atores sociais da produção.

Diante dessa análise, há um movimento importante para as empresas: a competência enquanto um conceito-chave da organização e o aproveitamento de todas as competências dos trabalhadores, ou seja, valorizar todas as ações dos trabalhadores, considerando os objetivos da empresa.

Zarifan (1999) afirma que as inovações tecnológicas não influem diretamente na emergência do modelo da competência, mas sua emergência deve-se às mudanças na organização do trabalho e nas relações sociais ocorridas no interior das empresas.

A legislação educacional brasileira define-se como competências a serem desenvolvidas na educação básica, as competências profissionais gerais que são próprias de cada área profissional e as competências profissionais específicas relativas às habilitações.

As contribuições valiosas dos autores constroem caminhos teóricos e metodológicos. A construção oficial de um conceito de competência, em especial no Brasil, pelo menos no âmbito profissional, delinea-se por um funcionalismo apropriado à gestão taylorista-fordista, onde se destaca o embate entre a acumulação flexível e a rigidez taylorista, acima de qualquer perspectiva qualificante.

Taylor formulou quatro princípios de gerenciamento. O primeiro pregava a substituição do empirismo na execução do trabalho pelo cientificismo, isto é pela teorização dos elementos que subjazem e ordenam a execução das tarefas a serem prescritas aos trabalhadores. O segundo, como desdobramento do primeiro, preconizava que a seleção e o treinamento dos trabalhadores deveria basear-se nesses fundamentos teóricos, justamente para evitar o empirismo. O terceiro se

constitui no controle da execução das tarefas exatamente de acordo com seus fundamentos teóricos prescritos. O quarto princípio apregoava a divisão coerente do trabalho e da responsabilidade dos administradores e dos trabalhadores. (RAMOS, 2002, p. 242).

Zarifan (1999) não considera a competência como uma negação de qualificação. Ao contrário, preserva seu valor nas condições de uma produção moderna. Nessa ótica, as qualificações associam-se a conhecimentos validados pelos diplomas e estes a uma grade de classificação que fixa o estatuto e o salário do trabalhador. A competência provocaria uma interrogação sobre o sentido desses conhecimentos e da qualificação no âmbito da gestão de trabalho.

[...] a gestão de conhecimentos se situaria do lado da teoria e dos agrupamentos disciplinares, enquanto a gestão de competências estaria ao lado das situações, a partir de uma variável entre técnica a economia e o social referindo-se aos objetivos profissionais específicos. O modelo de competência seria, na verdade, um modelo de gestão capaz de organizar a tensão entre conhecimento e competência, possibilitando assim ultrapassar o dilema entre a qualificação do emprego e a qualificação do indivíduo. (RAMOS, 2002, p. 191).

Stroobants (2004) questiona a negação da qualificação que tende a ocorrer quando há implementação e defesa da gestão por competência, na medida em que percebe que ambos os conceitos complementam-se. A qualificação condiciona o desenvolvimento das competências enquanto processos e não meros pontos de partida.

Schwartz (1998) faz menção às principais contradições da avaliação das competências devido à complexidade de contextos em que a competência é exercida e a dialética entre seus ingredientes.

A discussão sobre a qualificação e construção de competências remete ao princípio de adaptabilidade que requer uma responsável, comprometida e flexível postura frente às incertezas. Os investimentos da empresa ocorrem mediante um gerenciamento exercido sobre a personalidade do trabalhador, o que favorece a interiorização dos valores da empresa e a internalização dos modos de controle.

É de suma importância a reflexão engendrada por Bianchetti (1999), pois apresenta um interessante enigma da esfinge para expressar o devassamento do espaço de tempo do saber tácito dos trabalhadores pelas novas tecnologias:

[...] se não me decifrares serás devorado; se me decifrares te devorarei”. Ou, em outras palavras, se não decifrarem e solucionarem os problemas que causam interrupção da prestação dos serviços serão devorados do posto de trabalho;

decifrando e resolvendo imponderabilidades, o seu saber com o tempo é devorado e transforma-se em trabalho morto, restringindo o espaço de presença dos trabalhadores. (BIANCHETTI, 1999, p. 146).

A citação acima fomenta discussões acerca das transformações provocadas pelo uso das novas tecnologias no mundo do trabalho; propicia também a análise da relação entre formação e emprego. A formação pressupõe o potencial do indivíduo para fazer evoluir seus postos de trabalho, a autonomia e complexidade, o que acaba por incutir no sujeito o sentimento de responsabilidade pela eventual exclusão que resulta em seu fracasso.

A lógica das competências define aos homens um papel que lhes é recusado, contribuindo para disfarçar a seus olhos as relações de poder vivenciadas no trabalho e fora dele. Brandão (1991, p. 26) menciona que “[...] a concepção de ideologia, geralmente ligada à tradição marxista, apresenta o fenômeno ideologia de maneira mais restrita e particular, entendendo-a como o mecanismo que leva ao escamoteamento da realidade social.”

No campo pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas.

As competências precisam ser definidas como referência às situações em que os alunos deverão ser capazes de apreender e dominar. Com isso, ao contrário de um corpo de conteúdos disciplinares com o qual se fazem escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes; parte-se das situações concretas, recorrendo às disciplinas requeridas pelo contexto. Desse modo, é muito importante que o professor seja um profissional competente a fim que consiga desenvolver competências nos seus alunos.

Tanguy (1997) menciona que esse movimento de definição de um modelo pedagógico encontra sua expressão inicial no ensino técnico profissionalizante que não sofre força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural, mas tende organizar a educação geral.

A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e funcionamento dos processos produtivos.

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas em que elas podem se

materializar e se fazer compreender). Essa explicitação revela impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (RAMOS, 2002, p. 221).

O modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de seus resultados.

## CAPÍTULO II

### A PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A escolha do tipo de pesquisa a ser desenvolvida não é uma tarefa simples, principalmente no tocante às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa desperta o interesse crescente de cientistas e estudiosos que trabalham em educação, todavia não é vista com bons olhos por aqueles que atuam na docência. Alguns deles sentem-se ameaçados ou avaliados. Daí a grande dificuldade de penetrar no universo escolar.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo. A abordagem foi escolhida a partir do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, considerando que o conhecimento não se reduz a uma lista de dados isolados. Logo, valoriza o processo de conhecimento, cabendo ao pesquisador a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados.

A orientação filosófica que sustentou este trabalho foi de cunho dialético. Pelo método quantitativo se tornaria difícil compreender as ações dos sujeitos na vida prática, o que significa a opção por uma análise qualitativa, como explicita Mello (2004, p. 25-26):

Na análise qualitativa, a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos, nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos. Na pesquisa qualitativa, descreve-se e se determina com precisão conceitual rigorosa à essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade.

Neste tipo de trabalho, o pesquisador é um descobridor ativo que desvela o significado das ações e das relações ocultadas socialmente. O problema de conceituação de competências vai se delimitando na exploração dos contextos em que os sujeitos estão imersos. Foi de suma relevância utilizar a indução, que foi definindo e delimitando a pesquisa, na exploração do contexto, nos contatos com os informantes e nos juízos emitidos.

A identificação dos problemas possibilitou imergir na vida e no contexto dos profissionais das escolas pesquisadas. O contexto e as informações das pessoas envolvidas na pesquisa foram extremamente significativos.

Ao propor um estudo acerca do conceito de competência, necessita-se refletir sobre o sentido da palavra “conceito”. Segundo Minayo (1993, p. 9), “[...] conceito vem de concepção, isto é, está vinculado à subjetividade.”

Coube à pesquisadora despojar-se de preconceitos e predisposições, tarefa esta, de grande complexidade, mas fundamental à assunção de uma atitude espreitada, aberta a todas as manifestações. Não houve adiantamento de explicações, nem condução às respostas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Como observa Mello (2004, p. 135): “Ao orientar o olhar em direção ao campo de investigação, um horizonte se descortina, semelhante à rede lançada ao fundo do mar”.

Essa compreensão acima citada foi possível graças a uma conduta participante da pesquisadora que buscou partilhar das percepções e experiências dos indivíduos na tessitura social que os circunda. Foi pedido aos participantes que identificassem problemas, necessidades, alternativas e estratégias sobre a temática em pauta.

O pesquisador não se transforma em um mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam as práticas e costumes supõe que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. (CHIZZOTTI, 1995, p. 82).

Experenciar o espaço e o tempo vivido pelos investigados foi crucial para partilhar vivências e verificar os confrontos ideológicos e políticos que povoam os porões da sociedade. Os dados analisados não são coisas isoladas, em acontecimentos fixos captados em pequenos instantes de suposições. O resultado final da pesquisa é fruto de microdimensões que compõem galáxias inteiras; são fenômenos que não se restringem a meras aparências, pois há uma complexidade de universos, revelações e ocultamentos a serem constantemente estudados.

Todos os fenômenos são igualmente preciosos nesse tipo de pesquisa, inclusive o uso de dados quantitativos no momento de tabulação dos dados, para organização e reflexão e não estandardização de um modelo. (ANEXO C e E).

A fim de analisar o impacto da inserção do termo competência no âmbito escolar e as interfaces existentes entre a necessidade de formação e transposição didática, ocorreu a análise de diversos documentos, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Pareceres, Proposta de Diretrizes para a formação de professores, Diretrizes Curriculares para a formação de professores, Plano Nacional de

Graduação<sup>1</sup>, além de leituras de obras cujos autores tivessem como objeto de estudo a temática competência. Nela, Os dados qualitativos são importantes na construção do conhecimento e, também eles, podem permitir o início de uma teoria ou a sua reformulação, realocar ou clarificar abordagens já consolidadas, sem que seja necessária a comprovação formal quantitativa. (MINAYO, 1993, p. 96).

## 2.1 Os municípios

O município de Andradina<sup>2</sup> localiza-se na região Noroeste do Estado de São Paulo. É popularmente conhecido como a “Terra do Rei do Gado”. A população conforme os dados da prefeitura de 2004, é de 55.161 habitantes.

No vértice da confluência do caudaloso Paraná com o legendário Tietê, surgiu uma grande Metrópole (Euclides da Cunha). A colonização de Andradina não surgiu ao acaso, foi idealizada desde 1932, quando o maior fazendeiro do estado de São Paulo, Antônio Joaquim de Moura Andrade (O popular ‘Rei do Gado’), planejou a construção de uma nova rota interligando o trecho entre as estações de Guaraçai e Paranópolis na Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

O desejo pela urbanização era tanto que o engenheiro Benelow & Benelow encomendou a elaboração de um projeto para a urbanização da futura comunidade. Devidamente planejada, a cidade surgiu em 11 de julho de 1937, com uma área de 2.713 Km<sup>2</sup>, fundada, na época, por seu idealizador.

Cinco meses após ser formado o povoado, Andradina foi elevada a Distrito, pela Lei nº 3.126 de 10 de novembro de 1937. No ano seguinte, seu quadro territorial foi fixado à comarca estabelecida e instalada no Grupo Escolar Dr. Álvaro Guião. O Batismo oficial do município e a posse do primeiro Prefeito, nomeado Sr. Evandro Brembati Calvoso, ocorreram em 10 de janeiro de 1939.

Possui 23 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 16 de ensino fundamental; 08 estabelecimentos de Ensino Médio; 01 Hospital e 08 Agências bancárias.

<sup>1</sup> Plano Nacional de Graduação: Documento utilizado como referência para criação de políticas educacionais destinadas ao ensino da graduação nas universidades brasileiras. Nele, faz-se menção ao tipo de formação para o exercício de uma profissão sob a égide das profundas mudanças que a universidade precisa estar atenta. Apresenta preocupações com a formação dos indivíduos no contexto de rápidas mudanças.

<sup>2</sup> Dados fornecidos pela prefeitura municipal em 08/09/05.

A cidade de Castilho<sup>3</sup> está localizada na região Noroeste do Estado de São Paulo, onde em 1934, predominava a mata bruta. Foi por essa época que Armel Miranda, um bandeirante, veio para esta parte do estado, conseguindo através da família Ferreira de Brito a doação de um terreno para formar um patrimônio.

Logo após aportou, ao nascente núcleo, o engenheiro Alfredo de Castilho, comandante da turma que realizava a abertura da faixa da estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que saía de Araçatuba rumo a Três Lagoas e que deveria atravessar o pequeno povoado que, inicialmente, denominava-se “VILA CAUE”.

Quando em 1937 os trilhos da Noroeste do Brasil estendiam-se para além das fronteiras de São Paulo, foi construída a Estação Ferroviária. A vila passou a chamar-se ALFREDO DE CASTILHO, em homenagem ao engenheiro construtor da obra.

Em 30/12/1944, pela Lei Estadual nº. 2456, "Castilho" alcançou a categoria de Município, desmembrando-se do Município de Andradina. O município de Castilho situa-se na zona fisiográfica de Araçatuba, sub-região de Andradina. A distância da capital, em linha reta, estima-se que seja cerca de 580 KM, pela rodovia Marechal Rondon (SP 300) 680 KM, e por ferrovia 850 KM.

O município faz divisa ao Norte com Itapura, tendo como divisa o Rio Tietê, ao Sul com Nova Independência, São João do Pau D'Alho e Paulicéia, a leste com Andradina e ao oeste com o Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como divisa o Rio Paraná. De acordo com os dados da prefeitura, no exercício de 2004, a população é constituída por 15.022 habitantes.

A cidade possui 03 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 03 de ensino fundamental; e 01 estabelecimento de Ensino Médio; 01 Hospital e 02 Agências bancárias.

## **2.2 As escolas**

### **a) EMEF “Profª ONDINA HOFIG DE CASTILHO”**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental localiza-se na cidade de Andradina, no bairro Pereira Jordão; ficou conhecida popularmente como GESC, depois Grupo Estadual de Vila Pereira Jordão, em seguida Grupo Escolar Ginásio Unidade Integrada (GEGUI).

<sup>3</sup> Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal em 20/09/05.

Em 25/09/1974 recebeu o nome de Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professora Ondina Hofig de Castilho, em homenagem à supervisora de ensino da escola.

No dia 30/04/1999 a E.E.P.G "Profª Ondina Hofig de Castilho" foi municipalizada, passando a denominar-se "Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Ondina Hofig de Castilho".

#### **b) EMEF "Profª ZORAIDE CARVALHO DE OLIVEIRA"**

A Escola Municipal de Educação Fundamental<sup>4</sup> localiza-se na cidade de Andradina, no bairro Vila mineira. Primeiramente, o grupo escolar Ginásial da Vila Mineira, popularmente conhecido como "GEG", depois XI de julho, em homenagem à data de emancipação política e administrativa da cidade.

Por um longo período a professora Zoraide de Carvalho Oliveira foi diretora da Escola. Após seu falecimento, a instituição passou a ter seu nome em sua homenagem. A Escola está municipalizada desde 9 de junho de 2000.

#### **c) E.M.E.F DR. YOUSSEF NEIF KASSAB**

A escola Municipal de Ensino Fundamental localiza-se no bairro central da cidade de Castilho. Inicialmente recebeu a denominação de Ginásio Estadual de Castilho, depois Colégio Estadual de Castilho, a seguir Escola Estadual de primeiro e segundo graus Doutor Youssef Neif Kassab.

Em 1993, passou a chamar-se Escola Estadual de 1º e 2º graus Doutor Youssef Neif Kassab<sup>5</sup>. Por força da reorganização do ensino, no ano de 1996, a escola ficou apenas com o Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e, em 1998, após municipalização, recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Youssef Neif Kassab, com 1ª à 4ª série.

### **2.3 Organização Metodológica**

Para situar o objeto de pesquisa em termos funcionais e de racionalidade, entre intenção e estratégia, este trabalho foi orientado conforme segue:

<sup>4</sup> Dados fornecidos pela secretária da própria escola em 23/10/05

<sup>5</sup> Dados coletados na secretaria da escola 25/10/05

### *2.3.1 Primeira Etapa: Primeiros contatos com o objeto de pesquisa*

Inicialmente foi necessário realizar a identificação da matéria objeto do estudo, bem como a escolha e seleção de referencial bibliográfico disponível. Foram diversas consultas a livros, periódicos e à Internet.

Relevantes também foram a seleção, estudo e organização de idéias, conceitos e correntes teóricas sobre a pesquisa do cotidiano. Para tanto foi realizada uma leitura crítica e interpretativa, com fichamento, do material bibliográfico e documental encontrado.

### *2.3.2 Segunda Etapa: Coleta de dados*

Importou nesta pesquisa mais de que o processo, a descrição do momento onde se desenham as ações a serem pesquisadas, onde os instrumentos de coleta de dados foram utilizados com o intuito de mobilizar recursos da memória. Foram analisados questionários e entrevistas com os educadores individualmente (ANEXOS A e B).

Os questionários foram aplicados a trinta professores do ensino fundamental. Após análise das respostas, houve seleção de dez profissionais para a participação das entrevistas. O critério para a seleção dos mesmos foi a disponibilidade e o interesse pela pesquisa, demonstrados nos questionários.

### *2.3.3 Terceira Etapa: Análise dos dados*

Após a primeira coleta de dados, foi possível estabelecer semelhanças, tendências e padrões relevantes, tornando possível a formulação de questões analíticas a respeito de várias categorias que permeiam o tema.

A análise dos dados das narrativas situa-se na perspectiva qualitativa, segundo a qual o que serve de informação é a frequência ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de idéias. Nesta pesquisa, ocorreu a análise de conteúdo, referenciado por método de Laurence Bardin, explicitado como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

As categorias teóricas específicas foram delineadas mais claramente depois da inserção da pesquisadora no campo de ação, na descrição e análise de dados. Momento esse em que puderam ser estabelecidas relações com o quadro teórico inicial e constituída uma perspectiva teórica nova e particular, buscando acrescentar novidades ao que já se conhece do tema.

#### *2.3.4 Quarta Etapa: Sistematização dos dados e apresentações*

Inúmeras análises e interpretações de dados, à luz da reflexão crítica, serviram para a busca de indicativos capazes de elucidar possibilidades de avanços, referentes ao conceito de competências profissionais necessárias ao ato educativo.

Nessa etapa foi fundamental a divulgação dos resultados e conclusões da pesquisa em eventos científicos. Posteriormente à qualificação, foi entregue o texto dissertativo para apreciação da banca, exigido pelo curso de pós-graduação Mestrado em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande.

## **2.4 Procedimentos Específicos de Coleta de Dados**

Anteriormente ao início da elaboração do instrumento de coleta de dados, com o objetivo de avaliar a exequibilidade do estudo e a disponibilidade das escolas, as instituições alvos da pesquisa foram visitadas. A princípio, foi uma visita informal, e depois solicitou-se a localização dos documentos, a apresentação do termo de consentimento, o questionário e as entrevistas.

Os instrumentos de coleta de dados contemplaram alguns eixos norteadores fundamentais à investigação, são eles: seleção com base na abrangência de análise que esses referenciais possibilitam; características do alunado; características do educador.

A coleta de dados foi, inicialmente, realizada nas instituições de Andradina e a seguir em Castilho, sendo a análise expandida por todo o período da pesquisa.

## **2.5 Aplicação dos questionários**

Após a visita aos Departamentos Municipais de Educação e conversas com os diretores do setor, foram aplicados os questionários. Foi necessário preparar e planejar condições prévias a fim de estimular a participação dos professores. Cada profissional recebeu a visita da pesquisadora. Primeiro informalmente, para que houvesse liberdade para responder aos questionários. Formalmente, receberam o convite no horário de reunião para trabalho pedagógico, encontro semanal que ocorre nas instituições.

Os profissionais que aceitaram o desafio receberam explicações sobre a importância da colaboração. Aqueles que se dispuseram a participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Esse momento foi muito interessante, pois os indivíduos puderam constatar que a participação deveria ser voluntária. Também foram informadas sobre a temática pesquisada, as instituições em que estão sendo realizadas as pesquisas e quem são a pesquisadora e a orientadora responsáveis.

A partir dos questionários, foi possível constatar a concepção que cada professor envolvido apresenta sobre competência e utilidade dos cursos de formação contínua, no tocante à formação das concepções de competências.

Esse mapeamento oportunizou a análise dos fatores que possibilitam ou impossibilitam a formação de competências docentes; dos que motivam o professor a desenvolver um ensino competente e os indicadores de competência na prática docente.

## **2.6 Realização das entrevistas**

O roteiro da entrevista foi construído, tendo como base o uso do termo *competência* na construção da profissionalidade docente. O intuito foi de verificar as representações apreendidas por aqueles que atuam na docência. Foi solicitado que contassem suas trajetórias escolares, enquanto profissionais.

Buscou-se aprofundar algumas questões evidenciadas nas respostas dos profissionais selecionados. O roteiro aplicado difere do sentido tradicional do questionário, pois apresenta questões bastante abertas. Para conseguir apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa, o roteiro foi elaborado com poucas questões.(ANEXO B)

O questionário serviu para orientar uma conversa com finalidade traçada previamente, como já foi descrito no início deste trabalho. A entrevista foi um instrumento facilitador por possibilitar o aprofundamento da comunicação entre os respondentes e a investigadora, sem cerceamentos. Os entrevistados foram avisados que seus nomes não seriam divulgados, pois no trabalho apareceriam números no lugar de nomes.

O uso do gravador causou um choque nos participantes. A maioria deles sentindo-se vergonha, pediu que as conversas não fossem gravadas. Apenas duas professoras consentiram o uso do gravador. Nesse momento foi muito importante à pesquisadora a aquisição de atitudes de abertura e flexibilidade, aceitando assim a opção dos professores que não permitiram a gravação das entrevistas:

A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante todo o processo de trabalho de campo, visando as finalidades de investigação. (MINAYO, 1993, p. 101).

Vale ressaltar que a amostragem qualitativa privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer. Portanto, a amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões (MINAYO, 1993).

Houve uma grande dificuldade em coletar os dados, pois a maioria dos professores alegou estar assobrada de trabalho: fichas de alunos, notas, relatórios, dentre outras exigências, que deixaram visível a insatisfação dos professores com a burocratização do ensino.

O horário mais oportuno para a aplicação dos questionários foi o momento da HTPC<sup>6</sup>, período em que, segundo os secretários de educação, não atrapalharia o andamento do cotidiano da escola e os professores estariam reunidos.

As instituições escolares não disponibilizaram o horário da reunião pedagógica coletiva. A justificativa foi a sobrecarga de problemas para serem resolvidos durante essas

---

<sup>6</sup> HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Reunião semanal onde todos os professores da escola participam.

reuniões. Diante desse obstáculo, a pesquisadora pediu um espaço para expor e justificar a pesquisa e pedir a colaboração dos professores.

O pedido foi atendido por alguns professores. Embora seus olhares denunciassessem o desejo de negação, alguns escutaram e levaram os questionários para responderem em casa. As informações sobre os educadores foram cruciais para verificar a trajetória dos profissionais no Ensino Fundamental e suas conceituações.

No campo destinado à caracterização profissional foram requeridos os seguintes dados: estabelecimento de atuação, cidade, série que trabalha, tempo de atuação no magistério, formação acadêmica, funções já desempenhadas na escola.

No campo destinado às questões semi-abertas, foram realizadas indagações acerca das competências profissionais requeridas ao educador no contexto contemporâneo e sua formação para lidar com tais exigências, para tanto, foram feitos questionamentos acerca de pressupostos teóricos e práticos.

A experiência profissional da pesquisadora, nas duas redes municipais pesquisadas, ajudou na localização dos participantes e no convite de participação dos questionários. Contudo, dos 60 questionários distribuídos, apenas 30 foram respondidos.

## **2.7 Tabulação e análise de dados**

A tabulação e a análise dos dados ocorreu de modo a registrar o conceito de competência apresentado pelos educadores que atuam na docência do ensino fundamental, ciclo I (1ª a 4ª série). Com esses dados, foi feita uma lista de pessoas que consentiram participar da pesquisa (ANEXO C). Os nomes utilizados, ao longo do trabalho, são fictícios para conferir aos participantes maior liberdade de expressão.

De posse das planilhas de cada escola, foi possível ordenar e organizar uma lista única que englobasse todos os sujeitos envolvidos. Com os dados coletados e analisados, obteve-se a idade dos professores e suas conceituações referentes à competência individualmente.

Os dados foram tabulados de modo a registrar em uma ficha de caracterização os sujeitos envolvidos. Esse levantamento contemplou os seguintes aspectos: nome, idade, sexo, tempo de atuação no magistério, séries de atuação (ANEXO C).

Na outra ficha foram registrados amostra de organização de dados, unidade escolar, nome dos professores, escolaridade, experiências profissionais, funções desenvolvidas na escola (ANEXO D).

De posse dos questionários, foram realizadas análises e tabulação dos dados. Após a organização dos dados, foi feita uma lista única de todas as escolas, onde se analisou parcialmente o resultado, as reflexões a partir das evidências engendradas nos discursos.

Para atingir tal objetivo a opção pela organização de informações partiu de uma visão ampla sobre os participantes, a influência dos cursos e as mazelas que impedem a efetivação de práticas competentes.

Após análise da planilha, referente à caracterização dos sujeitos envolvidos foi possível constatar que a faixa etária dos envolvidos centra-se entre 30 a 53 anos de idade. Todos do sexo feminino. O tempo de atuação no magistério varia de 07 a 28 anos. São professoras que atuam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Após a organização de dados, constatou-se que a maioria dos sujeitos é oriunda da cidade de Andradina. Quanto à escolaridade, verificou-se são 25 sujeitos em Pedagogia, 02 em Letras, 02 em Especialização Lactu-senso, 02 com o Magistério. (ANEXO D). Conclui-se que a maioria tem nível superior em Pedagogia.

No tocante ao desempenho de outras funções, 06 pessoas desempenharam outras funções, tais como inspetor, diretor, coordenador e vice-diretor.

Quando os professores foram questionados sobre os pressupostos teóricos contemplados em seu curso de formação inicial acerca de competência, mencionaram que foram trabalhados os pressupostos teóricos dos seguintes autores: Piaget (1977), Ferreiro (1990), Freire (1996), Montessori (1950). Apenas uma professora mencionou não lembrar de nenhum autor. Uma outra disse que estudou muito pouco sobre esse tema e desse pouco que aprendeu foi nos cursos de capacitação.

Conforme a maioria dos entrevistados, a contribuição dos cursos de formação contínua, para o desenvolvimento de competências profissionais, tem sido de ordem de conhecimento teórico, em raros casos tem sido de ordem prática.

A maioria dos professores mencionou que o único autor trabalhado nos cursos de formação contínua é Philippe Perrenoud. Somente uma professora relatou que são estudados outros autores, mas que esses outros copiam as teorias de Perrenoud. A mesma não lembrou quais seriam tais autores.

## CAPÍTULO III

### AS REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS DOS PROFESSORES

Entender os aspectos singulares e diversos das situações reais da vida cotidiana requer outros tipos de procedimento de pesquisa. Neste trabalho, foram utilizadas metodologias que permitissem uma forma diferente de se organizar e estudar as informações oriundas da realidade investigada em suas especificidades e traços característicos, em sua complexidade, em seus elementos singulares, histórico-cultural e socialmente construídos.

Uma experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível - a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

Isso significa que para compreender concretamente as múltiplas e diversas realidades dos educadores, deve-se mergulhar em seu cotidiano e buscar no mesmo, além das marcas das regras gerais de organização social e curricular, marcas dos acasos e situações. Essas últimas constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares.

A compreensão dos processos específicos de produção do real para além dos seus elementos ditos estruturais, é possível por meio de uma viagem ao processo de constituição da ciência moderna e dos limites que essa impôs aos diversos campos de pesquisa. (CERTEAU, 1994).

Para além do que a ciência tem permitido organizar e definir, em função de estruturas que circunscrevem e da irredutibilidade das realidades cotidianas concretas, existem as permanências, operações, atos, usos práticos, regras, produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas. Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” tecidas em redes de ações reais que não são, e não poderiam ser, meras repetições de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato (CERTEAU, 1994).

Para compreender os aspectos diversos e singulares em que vivem os professores, este capítulo apresenta as representações conceituais de profissionais que atuam na docência de primeira à quarta série do ensino fundamental. Vale ressaltar que a identificação dos

professores ocorreu por meios de números, com o objetivo de preservar a identidade dos profissionais que participaram da pesquisa.

Do momento em que os professores foram questionados sobre os fatores que possibilitam e impossibilitam a prática pedagógica competente, destaca-se uma fala bastante interessante da **Professora 01**:

Gostar da profissão é muito importante para o ensino competente, pois o amor possibilita transpor barreiras. Tem professores que trabalham apenas pelo dinheiro e não estão nem aí para sua função. Acho até difícil vencer os aspectos burocráticos, a desestruturação familiar, o autoritarismo do diretor, só que o amor pelos meus alunos me leva a prosseguir na carreira mesmo diante de tanta indisciplina e falta de apoio.

O assunto indisciplina é conhecido de todos os professores, o problema vem tomando proporções assustadoras. Pelos relatos dos professores é possível afirmar que se sentem acuados pelas agressões dos alunos, que vão de desacatos pessoais à violência física. O professor está cada vez mais temeroso diante do desrespeito ao seu ofício.

Já foi constatada até uma fobia escolar, o medo de entrar na sala de aula, pois o sentimento é de impotência frente à agressividade de muitos alunos.

O comentário da professora 01 demonstra um enorme equívoco e representa o raciocínio de muitos educadores: o amor pela profissão. A profissão acaba sendo relegada a uma profissão de fé, um dom divino. Tal raciocínio evidencia a falta de valorização do profissional educador. Explicita Mello (1981 apud ROSENBERG, 1983, p. 192) sobre a falta de competência técnica do professor: “[...] quando não se sabe o que fazer, ama-se”. A autora refere-se aos professores que assumem posturas maternas, afetivas, em relação às crianças pelas quais nada podem fazer, simplesmente porque não sabem o que poderiam fazer.

Os questionamentos acerca das dificuldades de trabalhar com a formação de competências são bem descritos pelas educadoras abaixo:

As dificuldades de trabalhar com a formação de competências residem especialmente no número elevado de alunos em sala de aula, alguns faltam muito e perdem a seqüência das atividades algo que também atrapalha são os projetos impostos pela direção, os problemas sociais e neurológicos apresentados pelos alunos. Estudamos teorias só que elas estão distantes da realidade, a teoria na prática é outra. (**Professora 02**).

Um fator que dificulta muito a prática competente é o excesso de burocracia que povoa o cotidiano escolar. São muitas as exigências e isso atrapalha o rendimento. Gostaria de ter mais tempo para dar atenção à preparação de aulas e inclusive aos

meus alunos. Sou mal remunerada e ainda me chamam de desinteressada, ninguém vê que dou o sangue pelos meus alunos, só que faço o que posso (**Professora 03**).

A fala da professora 02 revela um grande equívoco ao mencionar a distância entre teoria e prática. A teoria deve ser vista como vanguarda e não como retaguarda; não serve para justificar a realidade existente, mas para propor novas formas de realidade. Esse tipo de discurso, “a teoria na prática é outra”, povoa muitas justificativas e traz conseqüências nefastas para a cultura escolar, ocasionando o desânimo entre professores e a não-participação em cursos de capacitação.

A **professora 03** admite que as aulas de melhor qualidade dependem de um bom planejamento, mas falta-lhe tempo e condições para planejar. Reclamando dos aspectos burocráticos, da má remuneração e das críticas ao seu trabalho, a professora alega-se impotente diante das dificuldades, mas afirma que faz o que está ao seu alcance.

Quando a pesquisadora perguntou as motivações dos professores para desenvolver um ensino com competência, ocorreram os seguintes comentários:

Acredito que o professor é motivado a desenvolver com competência pela oferta de um bom salário, reconhecimento profissional e valorização da sociedade em geral. Meu desejo não é de ficar rica, não é isso, mas no tempo das minhas avós professor ganhava tão bem que em pouco tempo conseguia comprar um carro novo. Gosto da profissão, mas se torna impossível separar a remuneração de meu estilo de vida, vivo no especial. Comprei um carro velho com muito esforço e ainda é financiado e não tenho assinatura de revistas para me atualizar. (**Professora 04**).

Trabalho muitas horas, pois para ter um salário digno tive que dobrar o período e isso é muito desgastante chego em casa sem paciência. Pobres dos meus filhos. Não sou “bem casada”, logo meu salário é essencial dentro de casa e nessas condições não dá para comprar revistas, ter computador, muito menos, viajar. Acho que eu seria mais competente e teria uma vida melhor se tivesse uma remuneração condigna com a função que exerço dentro da sociedade. (**Professora 05**).

Me sinto motivada ao observar o retorno do meu trabalho, fico feliz com o respeito dos meus colegas e do meu chefe imediato, assim como percebo o quanto é importante trabalhar em equipe. Procuro estudar sempre; planejo minhas aulas direitinho sempre me atualizando, gosto de trocar idéias, dialogar e trabalhar em grupo, os colegas me incentivam; ajudam a corrigir as falhas e apontam caminhos para resolver os problemas que me afligem. Desejo o progresso dos alunos e busco sempre o apoio técnico e pedagógico assim como da família. (**Professora 6**).

A fala da **professora 04** remete à precarização financeira, pela qual o professor passou desde a democratização do ensino. A escola abriu suas portas para todas as camadas sociais, sem recursos financeiros; aumentou a quantia de professores, o que ocasionou a

proletarização<sup>1</sup> crescente do professor, impossibilitando-o de administrar seu processo de auto-capacitação a partir de seu próprio salário. Nesse contexto, resta ao educador participar de cursos<sup>2</sup> gratuitos, oferecidos pela Secretarias de Educação, resultando no discurso da qualidade escamoteada e no investimento insuficiente.

Outro aspecto que precisa ser abordado é como a sociedade enxerga o professor. No contexto atual, além de proletário, o professor é uma figura satirizada, ridicularizada, um trabalhador visto como coitado, ao qual a própria MÍDIA<sup>3</sup> atribui fetiches<sup>4</sup>. O educador exerce um ofício desvalorizado e os cidadãos são manipulados pela ideologia dominante, através da idéia de que o professor é uma figura digna de pena, e que ainda ganha muito pelo que faz. Todavia a seriedade dessa profissão implica melhor remuneração e reconhecimento do trabalho.

A fala das professoras acima está muito ligada a duas competências descritas por Perrenoud. A primeira é o “Trabalho em equipe” que para outros, é uma necessidade. Por essa vertente é preciso enfrentar e analisar o conjunto de situações complexas, práticas, e os problemas profissionais, administrando crises ou conflitos interpessoais. A outra competência é a de “Utilizar novas tecnologias”. Todo educador precisa aprender a explorar as potencialidades didáticas por meio da telemática<sup>5</sup>, utilizando as ferramentas multimídia, às quais infelizmente, nem todos os professores conseguem ter acesso.

Ao ser questionada sobre as condições necessárias ao desenvolvimento de competências a **Professora 07** mencionou que:

Apoio da equipe escolar até que tem, domino os conteúdos; respeito meus alunos e procuro trabalhar coletivamente. Tenho interesse em ser competente, mas em alguns momentos combinamos ações no coletivo e estas são desrespeitadas pelo grupo. É muito difícil lidar com tantos problemas sociais e econômicos. Só que tem dia que tenho que optar se sou professora, psicóloga ou até mãe. São tantos os empecilhos e

<sup>1</sup> Proletarização do professor: através da democratização do ensino houve uma abertura desordenada para as camadas populares, devido à possibilidade de ampliação de oportunidades sem o conseqüente aporte de recursos financeiros, por conseguinte o professor tornou-se um proletário, ou seja, um indivíduo em um ofício em troca de dinheiro para a subsistência.

<sup>2</sup> Alguns professores fazem cursos de capacitação por imposição ou obrigatoriedade dos Departamentos de Educação ou até mesmo para aumentar sua pontuação para a atribuição de aulas, mas muitos têm consciência da importância dos cursos para a formação de competências.

<sup>3</sup> MÍDIA: Meios de Comunicação de Massa, televisão, revistas, jornais, dentre outros meios.

<sup>4</sup> Termo utilizado para indicar imagens fantasiadas.

<sup>5</sup> Telemática: é a [comunicação](#) à distância de um conjunto de serviços [informáticos](#) fornecidos através de uma rede de [telecomunicações](#). É o conjunto de tecnologias da informação e da comunicação resultante da junção entre os recursos das telecomunicações (telefonia, satélite, cabo, fibras óticas etc) e da informática (computadores, periféricos, softwares e sistemas de redes), que possibilitou o processamento, a compressão, o armazenamento e a comunicação de grandes quantidades de dados (nos formatos texto, imagem e som), em curto prazo de tempo, entre usuários localizados em qualquer ponto do Planeta.

quando peço ajuda aos meus superiores acham ruim e dizem que tenho que ter pulso firme, só que não me sinto incompetente.

Segundo a professora, não há falta de apoio da equipe escolar, que sabe da importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento de competências, porém há dificuldades do grupo para lidar com os problemas, sejam de ordem social ou econômica.

Quando a professora trata do conflito gerado pela escolha entre ser professora, psicóloga ou mãe pontua uma grande crise de inversão de papéis. Crise essa que os professores sentiram no conseqüente abandono familiar. A educação básica parece não vir mais de casa. O professor se vê obrigado a assumir papéis que não lhe pertencem. É de suma importância cobrar o papel da família, pois os professores não têm o dever de consertar o que a família não conseguiu.

Muitos professores, assim como a **Professora 07**, não se julgam incompetentes. Algo que tem um efeito perverso, pois está ligado à capacidade de auto-avaliação e até a certo narcisismo,<sup>6</sup> presente em cada um e que impossibilita a aceitação de críticas.

Esse posicionamento remete à competência descrita por Perrenoud (2000), como “Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. Todo professor deve aprender a administrar a heterogeneidade da turma, sabendo fornecer apoio aos alunos, desenvolvendo a cooperação entre eles.

A **Professora 08** valoriza o trabalho em equipe e o estudo de teorias. Segundo ela,

A competência a meu ver depende muito do trabalho em equipe, domínio de conteúdos e da classe. Fico triste quando procuro amparo nas teorias porque elas apenas massacram os professores. Tudo é culpa nossa, sinto-me com uma baixa auto-estima, lido com tantos problemas na sala de aula e ainda sou rotulada como incompetente, às vezes até tenho vontade de largar a profissão, não sei como trabalhar a auto-estima do meu aluno se eu mesma me sinto esmagada e desvalorizada enquanto profissional.

O discurso da professora traz um equívoco ao mencionar a auto-estima insuficiente do professor. Contudo, esse discurso de auto-estima foi inventado sob o viés da auto-ajuda, para criar uma atmosfera de conformismo do professor, perante à desvalorização profissional do docente.

<sup>6</sup> Narcisismo: Termo que deriva de Narciso, belo jovem da mitologia grega, conhecido por sua grande vaidade e sentimento de beleza, que o levou à morte, devido à paixão pela sua própria imagem refletida na água. Neste texto o termo foi utilizado para demonstrar o sentimento de vaidade do professor que impede a avaliação de suas práticas e, conseqüentemente, a morte de novas metodologias.

A situação profissional do professor na atualidade é alarmante, pois se instala um “mal estar docente”<sup>7</sup> dentro das escolas. O desrespeito a esse profissional têm conseqüências alarmantes que são sentidas em forma de problemas emocionais, dores de garganta, enxaqueca, desvalorização financeira, depressão, estresse etc.

Alguns professores revelaram os fatores que possibilitam a formação de competências:

Em minha concepção os fatores que possibilitam a formação de competências docentes são: a formação continuada, valorização profissional e salarial, o respeito e a autonomia. Mas existem alguns aspectos que dificultam a prática competente são desrespeito com a nossa classe de trabalhadores e a falta de tempo para pesquisa (**Professora 09**).

A formação contínua é muito importante para o desenvolvimento das competências do professor, só que não basta fazer cursos é necessário que sejamos valorizados e isso implica em melhoria financeira (**Professora 10**).

A melhoria financeira está profundamente ligada à competência do educador. Não basta que os professores façam cursos, é necessário ter como lema: “Estudar, estudar e estudar”, transpondo os conhecimentos para a realidade, em prol das novas demandas sociais, principalmente diante do capitalismo<sup>8</sup> e da globalização<sup>9</sup>. Novamente, a formação continuada é apontada como alternativa para a formação de competências, junto com a valorização profissional e salarial, o respeito e a autonomia.

A **Professora 09** levanta uma grande problemática quando diz “[...] como professor é mal remunerado acaba trabalhando até três períodos”. O aperfeiçoamento fica comprometido pela falta de tempo, acarretando em aulas menos atrativas.

Quando questionada sobre o que é desenvolver uma prática competente, a **Professora 11** fez o seguinte relato:

Ser competente significa ter potencial para resolver diferentes situações e na busca desta postura tenho pesquisado constantemente. Mas precisamos de mais apoio dos

<sup>7</sup> Mal estar docente: Este tema tem sido alvo freqüente de pesquisa, compõe-se de discussões acerca da desmotivação e estresse dos professores. Este programa tem por base um trabalho prévio que confirmou a existência de uma baixa motivação na classe docente e a relevância que certas variáveis motivacionais podem ter para compreender situações de mal-estar docente, sendo propostas algumas estratégias de intervenção, nomeadamente no plano de formação de professores, que podem contribuir para influenciar o funcionamento adequado dessas variáveis.

<sup>8</sup> Capitalismo: Defini-se como sistema econômico baseado na supremacia do capital sobre o trabalho: a última instância das decisões que controlam os processos de produção cabe àqueles que detém o capital.

<sup>9</sup> Globalização: Na sua acepção mais ampla significa a integração de mercados a nível mundial e uma enorme intensificação dos fluxos comerciais e financeiros internacionais.

órgãos superiores, pois quando alguém pede ajuda é visto como ignorante. Então, tenho vergonha de fazer perguntas e ser ridicularizada. Infelizmente, teoricamente temos liberdade, opinião e ação, mas na prática essa teoria acaba sendo bem outra. Temos recursos, mas ficam escondidos nos depósitos da escola, por isso ele está sempre cheio. Somos capacitados como os governantes desejam, nos moldam, nos adaptam aos interesses políticos e com a municipalização isso se tornou pior, pois quem abre a boca é perseguido e pode até ser mandado embora, só que isso é feito bem escondido, algo que faz a gente trabalhar contrariado, muitos de nós acaba trabalhando descontentes e desenvolvem alguns problemas como depressão e baixa auto-estima.

Este discurso ilustra bem o conceito de competência compreendido pelo professor. Evidencia-se nele a necessidade de uma postura permanente de pesquisa. A professora demonstra insatisfação com a falta de apoio dos superiores, tanto em relação aos recursos materiais, quanto ao apoio em momentos de dúvidas. Seu desabafo revela indignação frente aos atuais cursos de capacitação que diferencia opressores e oprimidos e critica as mudanças ocorridas com a municipalização do ensino. Sua fala demonstra descontentamento frente às inúmeras dificuldades da conjuntura escolar que acabam ocasionando problemas e doenças nos professores.

Perrenoud (2000) explicita uma competência que está muito ligada à essa fala: “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. O educador deve lutar contra a violência na escola e fora dela, desde os pré-conceitos às discriminações sexuais, étnicas e sociais, pois é um profissional responsável pela criação de atitudes de solidariedade e sentimento de justiça. Há uma outra competência que merece destaque: “Administrar sua própria formação contínua”. É fundamental que o professor faça cursos; participe de simpósios, palestras e outros eventos. Todavia, a capacitação precisa estar pautada na criticidade, ancorada na realidade do profissional.

No momento em que foi convidado a enumerar os indicadores de competência, a **Professora 12** relatou:

Acredito que os indicadores de competências na ação docente são responsabilidade, organização, reflexão, planejamento e compromisso na busca de propiciar ao aluno as melhores aulas. Acho que é fundamental lidar com os problemas do dia-a-dia e com as diferenças, através de situações diversificadas de aprendizagem.

A professora comenta a importância do trabalho diversificado e da responsabilidade docente. Algo que está fortemente ligado à competência descrita por Perrenoud, como “Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”. Para o desenvolvimento de um

ensino comprometido com os interesses dos educandos, é preciso neles suscitar o desejo de aprender e auto-avaliar-se, incentivando-os a definir projetos pessoais.

Vale ressaltar que o discurso da professora está ligado à competência, tratada por Perrenoud, de “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”. Tal competência está intimamente relacionada ao conhecimento de conteúdos das disciplinas ministradas, traduzindo-as em objetivos de aprendizagem. É relevante destacar outra competência também fundamental ao professor, a capacidade de “Administrar a progressão de aprendizagens”. A administração de situações-problema, ajustada aos níveis e possibilidades dos alunos, depende da adoção de uma visão longitudinal.

Quando as educadoras foram questionadas sobre as competências necessárias ao ofício docente, a **Professora 13** ressaltou que:

Para mim as competências necessárias à prática pedagógica são, a partir de situações fecundas à aprendizagem, organizar e dirigir momentos nos quais todos os alunos aprendam, indiscriminadamente; selecionar conteúdos a partir dos erros dos alunos e planejar atividades que levem a participar de pesquisas e projetos.

O discurso proporciona análises sobre o envolvimento dos alunos em sua aprendizagem. A professora demonstra o desejo de aprender para auxiliar os alunos com maiores dificuldades, como também valoriza a participação dos alunos em projetos e pesquisas.

A competência de “Participar da administração da escola”, não é mencionada no discurso dos professores. Nenhum entrevistado declarou elaborar e negociar um projeto de instituição escolar, nem administrar os recursos. Isso constitui uma falha na administração escolar, pois o bom funcionamento da escola depende da ação de todos os seus parceiros, sejam eles pais, professores, direção, coordenação, funcionários, ou alunos.

Outro aspecto não contemplado foi a competência de “Informar e envolver os pais”. Nos relatos surgiram diversas críticas à falta de participação dos pais. Todavia, não foram propostas alternativas de mudança, até mesmo porque os professores se sentem acuados. Para envolver os pais nas atividades da vida escolar dos educandos, é necessário estabelecer parcerias, incentivar reuniões, em que haja debates, entrevistas, e não apenas reclamações de alunos. Tudo em prol do envolvimento dos pais na construção de saberes. Evidentemente, constitui um erro pais aparecem na escola apenas em reuniões bimestrais.

Através dos questionários e relatos adquiridos na pesquisa de campo, constatou-se como os educadores corporificam o conceito de competência. De modo geral, compreendem-

no, mesmo quando empregado empiricamente, como uma capacidade de resolver situações-problema.

A competência, na perspectiva teórica, é pouco debatida nas escolas, mas há um grande enfoque na prática. Cada professor demonstra ter conceituações próprias, o que representa um grande perigo, pois cada um adota o significado que deseja, de acordo com as instituições ou com os interesses individuais. A maioria das entrevistadas demonstrou compreender a importância de desenvolver um ensino por competência.

É muito importante analisar a pedagogia das competências que tem invadido o cenário educacional. Nas análises empreendidas, verifica-se até que ponto o conceito de competência possibilita o desenvolvimento da autonomia e até que ponto adaptou-se, meramente ao sistema capitalista, limitando-se a modismo pedagógico, distante da real necessidade.

Embora o único referencial teórico acerca da competência, conhecido pelas professoras, seja o de Perrenoud, os relatos na pesquisa demonstram que os educadores têm convicção sobre a importância dos cursos de formação, dos estudos, das capacitações e do investimento financeiro para o resgate da profissionalidade do docente. Todas as entrevistadas clamam pela valorização.

É preciso que haja mais pesquisadores brasileiros envolvidos com esse tema, uma vez que o referencial teórico disponível revela que muitos dos estudiosos da área são estrangeiros. Importa valorizar e incentivar as pesquisas sobre Educação no Brasil, com pesquisadores que conheçam a realidade nacional e façam análises coerentes ao contexto educacional vigente no país.

O termo competência saiu do mundo do trabalho e adentrou ao campo educativo com grande impacto. A partir das representações conceituais dos professores nas entrevistas e questionários, fica evidente que os professores têm clareza das exigências de mudanças no perfil do profissional, trazidas pelas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.

Pelos discursos das professoras são claras as dificuldades de concentração da palavra “competência”, pois cada educador a define de acordo com sua importância pessoal e seu histórico de trabalho em educação. A sociedade transformou-se muito e os professores estão conscientes da necessidade da formação continuada para a garantia de empregabilidade.

Os depoimentos evidenciam a popularidade do termo “competência”. Ainda que represente um enigma, essa definição aguça a curiosidade dos professores que têm se dividido entre a crença em um modismo pedagógico e a crença de uma necessidade epistemológica.

Mesmo sem sustentação teórica, na fala dos professores fica evidente que, no interior das escolas, a pedagogia das competências tem se corporificado como uma adaptação aos interesses econômicos e não como uma preparação para o exercício da autonomia. As professoras demonstraram viver um grande dilema da competência que oscila entre a adaptação e a autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em equipe e com projetos, a autonomia e as responsabilidades crescentes, as pedagogias diferenciadas, a centralização sobre as situações de aprendizagem, a prática reflexiva e a profissionalização indicam, de modo geral, que o ofício do professor está em transformação. Conseqüentemente, novas competências são necessárias à profissão.

As competências no sistema atual são definidas levando-se em conta a demanda mercadológica e imediata, as necessidades concretas dos membros de uma comunidade sob a ótica capitalista e não sob ótica social.

A noção de “competência” resplandece, não para substituir a qualificação, mas para colocá-la em um plano secundário, consolidando-a como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo.

A substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela de competências, como mero atendimento ao mercado de trabalho, guarda o significado ideológico da proposta neoliberal, estendida à educação. O espaço educacional passou a demandar “competências” na formação do indivíduo, ou seja, desenvolveram-se os recursos humanos.

Os registros de conhecimentos foram historicamente formalizados, por meio de títulos e diplomas. Contudo, mesmo que mantenham certa importância para a inserção profissional inicial, esses registros não determinam a permanência no mercado de trabalho. Essa garantia apenas é dada pelas competências adquiridas, validadas e atualizadas, que garantem a empregabilidade do profissional.

Ao discutir o significado das competências, é fundamental focar a necessidade de um ensino de qualidade. De acordo com Rios (2001), faz-se primordial “qualificar a qualidade”, ou seja, refletir sobre a significação da qual se reveste o interior da prática educativa, uma vez que a ação competente é uma ação de boa qualidade.

Competência e qualidade são questões que se interpenetram, na medida em que a ação competente reveste-se de determinadas propriedades, chamadas de qualidades boas. O que se busca é um desenvolvimento processual. Portanto, os critérios do que se qualifica como bom tem um caráter cultural e histórico, e dependem da clareza de seus fundamentos e dos parâmetros de análise. Tudo isso implica uma atitude crítica e criativa.

A competência pode ser definida como qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos. Competente é aquele que pondera, aprecia, avalia, julga e, depois de examinar uma situação ou um problema, por ângulos diferentes, encontra a solução ou decide sobre. Pode-se ainda considerar competente o que foi capaz de assimilar conhecimentos. Saber bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão também é forma de ser competente.

O termo competência guarda alguns problemas em relação à sua compreensão. Contudo, não é preciso atribuir legitimidade científica aos conceitos existentes, mas é necessário entender seus usos e mecanismos sociais.

Ao mencionar o desenvolvimento de competências dos alunos, há necessidade de dialogar sobre as competências do próprio professor. É possível comprovar tal raciocínio, ancorando-o na seguinte afirmação engendrada por Alessandrini (2002, p. 168): “Para o professor desenvolver competências no aluno, ele precisa compreender e redescobrir as suas próprias competências”. Os profissionais necessitam de condições para a formação continuada e inovações de práticas pedagógicas, pois apresentam interesse e vontade de mudanças.

O educador deve se libertar da rotina e, com ousadia, coragem e bom senso, buscar novos caminhos, para empolgar-se com um espírito crítico, aprendendo novas metodologias e transformando-as em ação. Formar-se integralmente significa aprender e transformar-se, a partir de procedimentos pessoais e coletivos de auto-formação.

O professor competente é aquele que possui um projeto pessoal de formação continuada, explicitando os livros que pretende ler, os temas que quer aprender, os cursos que fará, os progressos que almeja.

Um profissional competente tende a ser capaz de identificar, justificar e explicitar cada passo de sua ação pedagógica e de suas práticas docentes, identificando e modificando aquilo que dá sentido aos saberes e às atividades escolares.

O professor precisa desenvolver a capacidade de enxergar o outro; vê-lo; senti-lo; avaliá-lo e observá-lo. Por esse processo poderá promover uma linha de ação que promova a aprendizagem e favoreça o crescimento do aluno, bem como o seu próprio crescimento, enquanto profissional e pessoa.

O uso das competências nas salas de aula torna-se mais vivo e mais completo, quando enriquecido por estudos, pesquisas, leituras, debates, cursos, programas e socialização de experiências.

Dessa maneira, o pleno uso das competências expostas e de outras que, no viver, são aprendidas paradoxalmente, dá-se com a mais imprescindível competência que a do próprio professor, a competência de administrar sua formação continuada e seu enriquecimento diário.

Assumir uma pedagogia de competência pressupõe trabalhar a aula, tendo em vista espaços de formação mais amplos, com a plena consciência de que cada momento com o aluno é como assentar um tijolo, preocupando-se com a estrutura do edifício.

Tal como quem define um projeto de treinamento físico, visando qualidade de vida, definir-se-á também um projeto de extensão intelectual e atividade prática, visando qualidade de pensamentos e de práticas mais abrangentes.

Outra competência que precisa ser trabalhada é de envolver os colegas, fazê-los cooperar efetivamente, instigando os mais sensíveis à integração a um projeto de formação comum e continuada. Com isso, suscitar e animar trabalhos que estimulem projetos, dúvidas e situações- problema, despertando interrogações.

Há a necessidade de buscar e inovar estratégias de ensino, procedimentos de avaliação, meios de gestão da disciplina em sala de aula, assim como necessidade de reconhecer os limites pessoais; sem renunciar ao objetivo de fazer, por sua meio da prática pedagógica e da escola, “um novo país, uma nova cidade, um novo mundo”, um lugar com integridade, justiça, beleza e bondade.

É preciso auto-avaliar-se no uso das competências e avaliar os alunos em seus passos, para a integral aquisição de suas competências, mesmo que a definição do termo ainda seja posta de modo arbitrário e enigmático. O conceito de competência está sendo compreendido pelas instituições ou pelos profissionais, conforme suas convicções teóricas e práticas. Contudo, o termo depende em grande escala do desejo do educador. “Para ser um educador de verdade, um verdadeiro mestre, todo professor deve, antes, ser uma grande pessoa”. (ANTUNES, 2002, p. 08).

A pesquisa de campo possibilitou reconhecer que a maioria dos professores busca superar o fracasso escolar, na medida em que todos desejam ensinar e propiciar aprendizagens significativas e relevantes. Nesse enfoque, as competências tendem a orientar os processos formativos iniciais e contínuos de professores, a fim de que se alcance uma docência de qualidade. As representações conceituais dos professores carecem de uma maior consistência teórica e de trabalhos que propiciem uma significativa contribuição.

Quando o termo competência é apropriado a propostas oficiais, percebe-se o risco de apenas atender a uma nova moda, permanecendo no discurso pedagógico, sem que haja alterações concretas do contexto educacional.

Ao analisar as políticas oficiais, constata-se que os pesquisadores que estudam com maior afinco o tema “competência” possuem um espaço maior nas políticas oficiais e são estrangeiros, notadamente Perrenoud, conhecido pelo seu pioneirismo.

Nos estudos atuais, faz-se necessário afastar o conceito de competência de uma compreensão ideologizante, o que parece ensejar em novo tecnicismo, para que se retorne às palavras de ordem pedagógica.

A competência é uma totalidade que abriga diversas propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. O conceito de competência vem sendo construído na medida em que a práxis se configura nas ações concretas e situadas dos sujeitos. Eis, portanto, a necessidade de uma formação continuada.

A tarefa mais fundamental do professor é semear desejos; estimular projetos; consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo incentivar e ensinar os alunos a articular seus projetos pessoais com os da coletividade.

À medida em que a noção de competência extrapolar o campo teórico e adquirir materialidade na organização dos currículos e programas escolares, configurar-se-á o que sendo intitulado como pedagogia da competência.

## REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Phillipe. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação?** (Trad. Cláudia Schilling e Fabiana Murad). Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. (Org.). **O enigma da competência em educação.** (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências desde a escola.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BARUFI, Helder. **Metodologia da pesquisa.** Dourados: Hbedit, 2001.

BAUDOIN, Jean-Michel. A competência e a questão de atividade: rumo a uma nova conceitualização didática da formação. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. (Org.). **O enigma da competência em educação.** (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

BERGER, Ruy. Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PAISES DO MERCOSUL, 5., **Anais...**, Pelotas, RS, 1998.

\_\_\_\_\_. Currículo e Competências. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., **Anais...**, Brasília, DF, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio. As Novas Tecnologias e o Desenvolvimento do Espaço-Tempo do Saber Tácito dos Trabalhadores. In: AUDE, Bernardet W. **Educação para o (Des) Emprego.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BLAIN, Daniel. Da avaliação às competências: perspectivas de práticas emergentes. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. (Org.). **O enigma da competência em educação.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRANDÃO, Helena Nagamini. **Introdução à Análise do Discurso.** Campinas: UNICAMP, 1991.

BRASIL. Parecer nº: 009/2001 CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Disponível no site <[www.unb.br/deg/diretrizes.htm](http://www.unb.br/deg/diretrizes.htm)>.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Superior. **Plano Nacional de Graduação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/planograd.shtm>>. Acesso em: 15 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. FORGRAD. **XVIII Fórum Nacional de Pró-Reitores do Ensino de Graduação**. Florianópolis, SC. Disponível em <[pages.udesc.br/~forgradbr](http://pages.udesc.br/~forgradbr)>

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Superior. **Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Maio/2000. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc)>. Acesso em: 24 de fev. 2005.

\_\_\_\_\_. CNE/CNB. Parecer nº 15 de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 15 de jan. 2005.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 15 de jan. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. **Educação Profissional: Legislação Básica**. 2. ed. Brasília: PROEP, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N. 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação Plena**. Brasília, 08 de maio de 2001.

BRONCKART. Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARVALHO, Antonio V. **Treinamento de Recursos Humanos**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONNÉ, François. BRUN, Jean. A noção de competência, reveladora de fenômenos de transposição no ensino da matemática. In: DOLZ, Joaquim; OLLIGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DOLZ, Joaquim; OLLIGNIER, Edmée. **O enigma das competências em educação**. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, Alípio et al. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC/PUC; RHODIA, 1997.

JOHNSON, Samuel. A popularidade pedagógica da noção de competência pode ser compreendida como uma resposta. In: DOLZ, Joaquim; OLLIGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Eixos teóricos que Estruturam o ENEM. Conceitos Principais Competência e Habilidades. Situação-problema: como avaliação, e como Aprendizagem. Proposta para pensar situações problema a partir do ENEM. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 1., 1999. **Anais...** Brasília: INEP, 1999.

MACEDO, Lino de. Situação–problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Phillippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação?** Tradução: Cláudia Schilling e Fabiana Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Lucilia. **Usos sociais da força de trabalho e da noção de competências.** [S.l.: S.n.]. 2000. (Mimeo.).

\_\_\_\_\_. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: NETTE/ UFMG, 2000.

MACHADO, Nilson Jose. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Phillippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação?** (Trad. Cláudia Schilling e Fabiana Murad). Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional: as dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, ano XIX, n. 64, set. 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos Filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

MELLO, Lucrecia Stringheta. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em constru(a)ção.** Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da Alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec-Abraeco, 1993.

PERRENOUD, Phillippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação?** Tradução Cláudia Schilling e Fabiana Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. De uma metáfora a outra: Transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim; OLLLAGNIER, Edmée. **O enigma das competências em educação.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Diferenciada das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Me.dicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROPÉ, Françoise. A validação das aquisições profissionais entre experiência, competências e diplomas: um novo modo de avaliação. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma das competências em educação**. (Trad. Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Loyola, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

STROONBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma das competências em educação**. (Trad. Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2004.

THURLER, Mônia Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação?** (Trad. Cláudia Schilling e Fabiana Murad). Porto Alegre: Artmed, 2002.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação deve ser voluntária e sem ônus para o entrevistador e/ ou entrevistado. A presente pesquisa dissertativa intitulada “Educar para a Competência e a Competência para Educar“ está em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus: Campo Grande). A orientadora é a Prof. Dr<sup>a</sup> Lucrécia Stringhetta Mello, sendo a pesquisadora Regiane Moreira Sobral. O objeto de estudo é o uso do termo *Competência* em Educação.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e sou voluntário a tomar parte neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

### QUESTIONÁRIO

#### 1-Dados pessoais

Nome.....Sexo: M ( ) F ( )

Idade: menos de 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) mais de 51 anos ( )

#### 2) Caracterização

Estabelecimento de Ensino onde atua:.....

Cidade: ( ) Castilho ( ) Andradina

Trabalho Atual: ( ) 1<sup>a</sup> série ( ) 2<sup>a</sup> série ( ) 3<sup>a</sup> série ( ) 4<sup>a</sup> série

Período de atuação: matutino ( ) vespertino ( )

Tempo de atuação no magistério: .....anos

Graduação: ( ) sim ( ) não. Qual? ..... Concluído em.....Cursando ( )

Especialização( ) Mestrado( )

Já desempenhou outras funções na Escola: ( )sim ( )não. Em caso afirmativo marque:

( ) Diretor ( ) Vice Diretor ( ) Coordenador Pedagógico ( ) Inspetor

( ) Secretário de Escola ( ) outros.....

3)No curso de formação inicial que você freqüentou quais foram os subsídios trabalhados acerca do tema *competência*?

4) Qual a contribuição dos cursos de formação continuada para o desenvolvimento de competências profissionais?

( )de ordem de conhecimento teórico

- ( ) genericamente aplicável em sua prática pedagógica.
- ( ) conhecimentos práticos, mas distantes da realidade em que atuam.
- ( ) conhecimentos práticos adaptáveis à realidade de atuação

Obs.....

5-Quais os autores mencionados nos cursos de formação continuada que tratam do tema *competência*?

.....  
 .....

6- Na sua concepção quais são as *competências* necessárias à prática pedagógica docente?

.....  
 .....

7- Quais são os fatores que possibilitam a formação das *competências* docentes e quais são os fatores que impossibilitam uma prática pedagógica competente?

A)Possibilitam .....

B) Impossibilitam

.....

8- O que motiva o professor a desenvolver um ensino com *competência*?

.....  
 .....

9 – Enumere os indicadores de *competência* na ação docente.

.....  
 .....

## **ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1 - Como desenvolver uma prática pedagógica competente e quais são as competências essenciais ao ofício docente?

2 - Quais são as dificuldades de trabalhar com a formação de competências?

3 - Que motivações o professor tem para desenvolver um ensino competente?

### ANEXO C – MODELO DE FICHA DE COLETA DE DADOS

| <b>CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS</b> |       |      |                                |                               |
|---|-------|------|--------------------------------|-------------------------------|
| Sujeitos                                      | Idade | Sexo | Tempo de atuação no magistério | Série que trabalha atualmente |
| Professora 1                                  | 41-50 | F    | 08                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 2                                  | + 51  | F    | 28                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 3                                  | 31-40 | F    | 07                             | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 4                                  | 41-50 | F    | 19                             | 1 <sup>a</sup>                |
| Professora 5                                  | 41-50 | F    | 23                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 6                                  | +51   | F    | 20                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 7                                  | 41-50 | F    | 15                             | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 8                                  | +51   | F    | 13                             | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 9                                  | 41-50 | F    | 16                             | 1 <sup>a</sup>                |
| Professora 10                                 | 41-50 | F    | 02                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 11                                 | +51   | F    | 17                             | 1 <sup>a</sup>                |
| Professora 12                                 | +51   | F    | 05                             | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 13                                 | 31-40 | F    | 04                             | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 14                                 | 31-40 | F    | 07                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 15                                 | 31-40 | F    | 12                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 16                                 | 31-40 | F    | 06                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 17                                 | +51   | F    | 24                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 18                                 | 31-40 | F    | 07                             | 1 <sup>a</sup>                |
| Professora 19                                 | 41-50 | F    | 22                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 20                                 | 41-50 | F    | 15                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 21                                 | 31-40 | F    | 31-40                          | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 22                                 | 31-40 | F    | 10                             | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 23                                 | +51   | F    | 20                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 24                                 | 31-40 | F    | 07                             | 2 <sup>a</sup>                |
| Professora 25                                 | 41-50 | F    | 17                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 26                                 | 41-50 | F    | 05                             | 3 <sup>a</sup>                |
| Professora 27                                 | -30   | F    | 03                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 28                                 | 31-40 | F    | 08                             | 4 <sup>a</sup>                |
| Professora 29                                 | +51   | F    | 15                             | 1 <sup>a</sup>                |
| Professora 30                                 | -30   | F    | 03                             | 4 <sup>a</sup>                |

## ANEXO D – AMOSTRA DE ORGANIZAÇÃO DE DADOS

| U.E | Professor | Período que Atua | Cidade em que Trabalha | Escolaridade | Outras Funções |
|-----|-----------|------------------|------------------------|--------------|----------------|
| INK | CSRR      | M                | C                      | L/E          | I              |
| INK | EMB       | M                | C                      | P            | -              |
| INK | IS        | M                | C                      | P            | -              |
| INK | LAS       | M                | C                      | P            | -              |
| INK | MZS       | M                | C                      | P            | VD,C,I         |
| INK | RMO       | M                | C                      | P            | VD,C           |
| INK | SSN       | M                | C                      | L/P          | -              |
| INK | MACA      | V                | C                      | P            | INS            |
| OHC | LNS       | M                | A                      | C/P          | -              |
| OHC | VGG       | M                | A                      | M            | -              |
| OHC | LOCS      | V                | A                      | P            | C              |
| OHC | CHR       | V                | A                      | L            | -              |
| OHC | AMPB      | V                | A                      | P            | -              |
| OHC | AMS       | V                | A                      | P            | -              |
| OHC | RMF       | V                | A                      | P            | -              |
| OHC | DAPG      | M                | A                      | E            | -              |
| OHC | MRM       | M                | A                      | P            | -              |
| OHC | NCL       | M                | A                      | M            | -              |
| OHC | MCFS      | M                | A                      | P            | -              |
| OHC | RMGSM     | M                | A                      | P            | VD,C           |
| OHG | RMAB      | M                | A                      | P            | -              |
| ZCO | ACC       | V                | A                      | H,P          | -              |
| ZCO | VGT       | V                | A                      | M            | -              |
| ZCO | ID        | M                | A                      | P            | -              |
| ZCO | GCA       | M                | A                      | P            | -              |
| ZCO | WRS       | V                | A                      | L,P          | -              |
| ZCO | GCA       | V                | A                      | P            | -              |
| ZCO | DS        | V                | A                      | L            | -              |
| ZCO | LNPB      | V                | A                      | P            | -              |
| ZCO | LCS       | V                | A                      | P            | -              |

U.E. = Unidade Escolar // ZCO = Zoraide de Carvalho Oliveira // YNK = Youssef Neif Kassab // OHC = Ondina Hofing de Castilho.

Sexo: F = Feminino M = Masculino

Serie de atuação: 1.<sup>a</sup> ; 2.<sup>a</sup> ; 3.<sup>a</sup> ; 4.<sup>a</sup>

Nível de Formação dos Professores: M – Magistério P – Pedagogia L– Letras M – Matemática E – Especialização M – Mestrado D – Doutorado

NOS – Outro nível Superior

Período de atuação: V= Vespertino M= Manhã

Cidade: C= Castilho A= Andradina

**ANEXO E – PROFESSORES QUE PROSSEGUIRAM NOS ESTUDOS**

| Gênero     | Nº Absoluto | %   | Magistério | Nível Superior |
|------------|-------------|-----|------------|----------------|
| Feminino:  | 30          | 100 | 02         | 28             |
| Masculino: | -           | -   | -          | -              |
| Total de   | 30          | -   | 02         | 28             |

## ANEXO F – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO COMPROMETIMENTO COM OS VALORES ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS INSPIRADORES DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

- \* Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;
- \* Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- \* Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos;
- \* Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.

**Fonte:** Competências mencionadas nas Diretrizes de Formação de Professores da Educação Inicial de Professores em Nível Superior- MEC-2000.

## ANEXO G – COMPETÊNCIAS REFERENTES À COMPREENSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

- \* Compreender o processo de ensino e aprendizagem na escola e suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- \* Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- \* Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- \* Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- \* Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.

**Fonte:** Competências mencionadas nas Diretrizes de Formação de Professores da Educação Inicial de Professores em Nível Superior- MEC-2000.

## ANEXO H – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS A SEREM SOCIALIZADOS, DE SEUS SIGNIFICADOS EM DIFERENTES CONTEXTOS E DE SUA ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

- \* Conhecer e dominar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento e as questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades dos alunos;
- \* Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- \* Compartilhar saberes com especialistas de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- \* Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa em todas as tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- \* Fazer uso das novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos.

**Fonte:** Competências mencionadas nas Diretrizes de Formação de Professores da Educação Inicial de Professores em Nível Superior - MEC-2000.

## ANEXO I – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

- \* Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- \* Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de desenvolvimento e aprendizagem;
- \* Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- \* Analisar, produzir e utilizar materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- \* Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- \* Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- \* Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- \* Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.

**Fonte:** Competências mencionadas nas Diretrizes de Formação de Professores da Educação Inicial de Professores em Nível Superior- MEC-2000.

## ANEXO J – COMPETÊNCIAS REFERENTES AO CONHECIMENTO DE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO QUE POSSIBILITEM O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- \* Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- \* Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente;
- \* Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a própria prática profissional, tornando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-las;
- \* Usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e tomar decisões em relação aos conteúdos de ensino;
- \* Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

**Fonte:** Competências mencionadas nas Diretrizes de Formação de Professores da Educação Inicial de Professores em Nível Superior- MEC-2000.

## ANEXO K - COMPETÊNCIAS REFERENTES AO GERENCIAMENTO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- \* Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- \* Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- \* Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional e participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

**Fonte:** Competências mencionadas nas Diretrizes de Formação de Professores da Educação Inicial de Professores em Nível Superior- MEC-2000.

## ANEXO L - COMPETÊNCIAS DESCRITAS POR PERRENOUD NO LIVRO: DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR (2000, p. 20-21)

Referencial completo

Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do Ensino Fundamental.

| Competências de Referência                                    | Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)   |
|---|---|
| 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem              | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.</li> <li>* Trabalhar a partir das representações dos alunos.</li> <li>* Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.</li> <li>* Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.</li> <li>* Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</li> </ul>                                       |
| 2. Administrar a progressão das aprendizagens.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.</li> <li>* Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.</li> <li>* Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.</li> <li>* Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</li> <li>* Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li> </ul> |
| 3. Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</li> <li>* Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.</li> <li>* Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</li> <li>* Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</li> </ul>  |
| 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.</li> <li>* Instruir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</li> <li>* Oferecer atividades opcionais de formação, à lá carte.</li> <li>* Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</li> </ul>     |
| 5. Trabalhar em equipe.                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.</li> <li>* Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</li> <li>* Formar e renovar uma equipe pedagógica.</li> <li>* Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</li> <li>* Administrar crises ou conflitos interpessoais.</li> </ul>   |
| 6. Participar da administração da escola                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaborar, negociar um projeto da instituição.</li> <li>* Administrar os recursos da escola.</li> <li>* Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).</li> <li>* Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>  |

| Competências de Referência                                | Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)   |
|---|---|
| 7. Informar e envolver os pais.                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Dirigir reuniões de informação e de debate.</li> <li>* Fazer entrevistas.</li> <li>* Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>  |
| 8. Utilizar novas tecnologias.                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Utilizar editores de textos.</li> <li>* Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.</li> <li>* Comunicar-se à distância por meio da telemática.</li> <li>* Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.</li> </ul>  |
| 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Prevenir a violência na escola e fora dela.</li> <li>* Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</li> <li>* Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</li> <li>* Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.</li> <li>* Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul> |
| 10. Administrar sua própria formação contínua.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Saber explicar as próprias práticas.</li> <li>* Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</li> <li>* Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).</li> <li>* Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.</li> <li>* Acolher a formação dos colegas e participar dela.</li> </ul>   |
| Competências de referência.                               | Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos).  |

**Fonte:** Arquivo Formação contínua. Programa dos cursos 1996-1997, Genebra, ensino fundamental. Serviço de aperfeiçoamento. 1996. Esse referencial foi adotado pela instituição mediante proposta da comissão paritária da formação.

## ANEXO M - COMPETÊNCIAS MENCIONADAS POR RIOS (2001) NO LIVRO COMPREENDER E ENSINAR: POR UMA DOCÊNCIA DE MELHOR QUALIDADE

### DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA

| TÉCNICA   | ESTÉTICA   | POLÍTICA   | ÉTICA  |
|---|--|--|--|
| <p>Capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos e comportamentos e atitudes.</p> <p>É o suporte da competência e se revela na ação dos profissionais.</p> <p>A técnica tem um significado específico no trabalho e nas relações, precisa estar articulada a demais dimensão.</p> | <p>Capacidade que diz respeito e presença de sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora.</p> <p>Esta dimensão sempre esteve presente só que pouco explorada.</p> <p>A sensibilidade vai além do sensorial.</p> <p>Diz respeito a uma ordenação de situações, uma apreensão consciente de realidade ligada estritamente à intelectualidade.</p> | <p>Capacidade que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres .</p> <p>Esta dimensão tem necessidade de articulação fecunda com a dimensão ética.</p> | <p>Capacidade que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade na direção da realização de um bem coletivo comum.</p> <p>Para explorar o conceito de ética é necessário primeiramente discutir ética e moral .</p> |