



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O TRABALHO DOCENTE

Elisabete Alerico Gonçalves (1)

Instituto Federal Goiano, Câmpus Urutaí – Goiás. elisabete.alerico@ifgoiano.edu.br

RESUMO

Pensar e fazer educação por meio das competências profissionais é o grande desafio na atualidade. Saber o lugar e a importância da docência para a sociedade torna-se fundamental para sua profissionalização, assim como as competências auxiliam no processo de ensino. Obter um novo olhar sobre a profissionalização docente a partir de alguns dos principais teóricos da educação é objeto imprescindível neste campo. Este artigo é um ensaio para uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas e as competências necessárias à profissionalização do ensino e o trabalho docente visando apresentar sua relevância. Aqui, preocupa-se em promover reflexões para que surjam novos debates que busquem sistematizar métodos que possibilitem compreender os instrumentos e procedimentos educativos que levem os docentes ao desenvolvimento dessas competências.

Palavras-chave: Docência, competências, profissionalização, trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Pensar em docência é imaginar quais transformações trás. Para refletirmos sobre isso é preciso saber qual o lugar que a docência ocupa entre essas transformações. Sabe-se que, como o direito e a medicina, ela é uma das mais antigas ocupações modernas (TARDIF & LESSARD, 2011), o que a coloca em um elevado patamar representativo, inclusive no setor socioeconômico brasileiro. Além de ser uma das principais cargas orçamentárias (TARDIF & LESSARD, 2011), propõe aos indivíduos, por meio da ação educativa, o desenvolvimento da capacidade cognitiva que somada à aprendizagem, a experiência, a aquisição de conhecimento



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ou a pesquisa, tornam-se formas eficientes para decidir e agir em qualquer situação, tornando-se parte significativa para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à docência e demais profissões. Partindo-se desse pressuposto, temos consciência de que o ato de ensinar consiste em um trabalho voltado para vários níveis. Portanto, o impacto desse ensino sobre a sociedade não se limita apenas no fator econômico, mas também aos conhecimentos e competências passados entre os membros que formam essa sociedade.

Aqueles conceitos de que o professor e a profissão docente fazia parte de uma cultura individualista importando-se somente com os acontecimentos dentro da sala de aula foram desmistificados. Contrário a isso, a evolução dos padrões de ensino foi atribuída à consciência da função de que, educar apenas faz parte do contexto em que o indivíduo está inserido e essa complexidade nos permite questionar os hábitos, as culturas, as práticas e as competências que se tem em cada ambiente e em cada equipe escolar. Por esse motivo é que “há três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas” (TARDIF & LESSARD, 2011) são características econômicas do ensino e por isso a relevância em se discutir questões relacionadas à formação e profissionalização docente. Para tal, resgatamos alguns autores que possuem bases conceituais sólidas sobre a temática (TARDIF & LESSARD, 2011; FELDMANN (Org.), 2009; KRONBAUER & SIMIONATO (Orgs.); GUIMARÃES (Org.); PERRENOUD, 2000) e que consolidarão a discussão acerca das competências que envolvem a formação docente e qual a visão do docente e sua profissionalização.

É importante, sobretudo, lembrar que a escola está ligada diretamente ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos, por ser uma instituição típica das sociedades do trabalho (TARDIF & LESSARD, 2011) e neste cenário está o docente.

Como afirma Guimarães (2009), “já se tornou comum afirmar-se o aumento das pesquisas e da atenção dispensada aos professores nas últimas décadas [...]” e, com isso, as questões relacionadas à profissionalização também recebem destaque. Esse fato ocorre devido à “responsabilização desse profissional em relação aos destinos educativos da sociedade” (GUIMARÃES, 2009), uma vez que é fator primordial e decisivo nesses processos. Junto com esse tema vem o debate acerca da melhoria da formação dos docentes e o exercício da



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

docência que por vezes é repleto de incertezas. Nesse sentido, afirma Perrenoud (2001) que, “dos medos precisos ou das angústias difusas, pequenas ou grandes, presentes na profissão de professor, não se fala, ou se fala muito pouco”, apesar da necessidade e complexidade da discussão.

Falar da docência enquanto profissão é, segundo Guimarães (2009), tratar de “limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética -, [...] questões de jornada, remuneração [...], a autonomia e os saberes profissionais, as questões de gênero, entre outras.” É também, falar sobre diversas ambiguidades, informalidades, incertezas e imprevistos (TARDIF & LESSARD, 2011). E, nesse emaranhado de significações, que também envolvem sua formação, é que por muitas vezes se vê sem saber qual seu papel e do trabalho docente a ser realizado na instituição de ensino (FELDAMNN, 2009). Por isso, a docência vem sendo marcada especialmente pela formação de profissionais capazes de promover mudanças no ensino e para isso é preciso desenvolver habilidades e competências que busquem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, dando significação àquilo que é estudado (MASETTO, 2003).

Nesse sentido, desenvolver habilidades e competências não é apenas basear-se somente nas várias formas de saberes construído ou aprendido, mas sim, ir além. É buscar na estrutura cognitiva recursos que assumirão uma postura frente a situações complexas fazendo com que objetive a maneira de pensar e agir de forma eficiente. As competências não se limitam aos saberes, mas, engloba todos eles. Por esse motivo, não se deve confundir com conhecimento – que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la, enquanto “competências” são capacidades de ação. Dessa maneira, podemos definir “uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. (PERRENOUD e THURLER, 2002 *apud* MASETTO, 2003).

Na maioria das vezes essas manifestações de competência ocorrem diante de fatos complexos e o profissional deve ser capaz de enfrentar todos os tipos de problemas, fazendo com que nunca enfrente a mesma rotina ou acabem as possibilidades de soluções. Assim, o



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

professor passa a buscar recursos para ser um profissional voltado para a rapidez, a ética, a coerência, a qualidade e a eficiência de sua prática. Essa prática deve ser desenvolvida pelo professor através da didática utilizada fazendo com que crie um amplo repertório para mobilizar os alunos na construção dos seus conhecimentos. Para isso, é preciso que o professor tenha atitudes de investigação, observação constante da pesquisa permanente, de estudo, de reflexão que o leve a raiz do problema, com uma postura filosófica radical, rigorosa e contextualizada. Sua prática também deve ser voltada para o domínio de elementos como a participação efetiva na organização curricular, no planejamento, no processo de avaliação, entre outros. Em suma, a prática pedagógica deve ligar à capacidade do professor em correr “[...] risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige reflexão crítica sobre a prática. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, exige bom senso, exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.” (FREIRE, 1996).

Assim, apresentar a dimensão e complexidade das competências necessárias e a profissionalização docente tornou-se objetivo principal deste artigo, apresentando a visão de alguns autores que compõe esta discussão.

METODOLOGIA

Para abordar a referida temática foi utilizada a pesquisa exploratória, que segundo Gil (2002), “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. [...] que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” Dessa maneira, primeiramente foi feita a escolha do tema, sua delimitação e posteriormente a seleção das bibliografias a serem utilizadas, delineando assim a trajetória da pesquisa.

Nesse sentido, o método utilizado foi o da pesquisa bibliográfica que é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002). A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, trata do



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

levantamento de bibliografias já publicadas em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita e tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, permitindo a análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (TUJILLO, 1974 *apud* LAKATOS. MARCONI, 1992). Além disso, a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas [...]” (MANZO, 1971 *apud* LAKATOS. MARCONI, 1992), permitindo assim uma maior compreensão do tema pesquisado.

Portanto, após uma leitura textual, com o objetivo de formar uma visão geral das obras, uma segunda leitura foi feita com o objetivo de aprofundamento e codificação dos principais conteúdos. Os textos foram então resumidos, analisados e comentados e os diversos autores correlacionados, visando assim fundamentar as respostas fornecidas à questão de pesquisa. Uma vez elaborada a redação da primeira versão do texto, foram feitas revisões para o aperfeiçoamento da abordagem e verificação da correta incorporação dos aspectos formais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das leituras realizadas a partir da pesquisa bibliográfica, os quais serviram de base para a análise descrita, foram feitos os seguintes apontamentos:

Com relação aos fins do trabalho docente, a partir da visão de TARDIF & LESSARD (2011) é algo extremamente social, uma vez que visa produzir “algo social”, ou seja, formar e instruir seres socializados para que consigam corresponder aos papéis esperados por eles atendendo as funções e *status* da sociedade. Por esse motivo, o trabalho docente produz esse “algo”, mencionado pelos autores, referindo-se a finalidade social do trabalho que marcam a natureza dos objetivos do ensino. Esses objetivos estão diretamente ligados aos “objetos” que são extremamente complexos por não serem objetos físicos. Na docência são caracterizados pela natureza imprecisa do que é preciso mudar no aluno, tais como: personalidade, formação intelectual, gosto pela aprendizagem, qualidade na língua, sentido de encantamento, dentre



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

outros, ligados a valores, interesses e afetividades (TARDIF & LESSARD, 2011). Por esse motivo, o trabalho dos professores, assim como suas competências, está elencado a atividade – forma de organização e autonomia do trabalho docente; a formação da sua identidade profissional (*status*) – que “requer diferentes combinações de tipos ou formas de trabalho” (TARDIF & LESSARD, 2011) e a experiência obtida através da vivência e da prática, cumprindo uma atividade crítica que vai desde a formação inicial até os conhecimentos e competências desenvolvidas durante sua vida profissional. Em relação a este último item, Tardif & Lessard (2011) dizem que,

[...] deste ponto de vista, a experiência também representa uma certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-las de alguma forma. Contudo, tal contestação raramente expressa-se de forma oficial, ou seja, num discurso formalizado e teorizado, como acontece entre os universitários ou os intelectuais. Ela age, geralmente, pela rejeição, pela negação e ainda pela socialização dos novos professores aos arcanos do ofício. (TARDIF & LESSARD, 2011)

E, como a dimensão, complexidade e incompletude do saber e do ser professor fazem parte da multidimensionalidade da profissão, também faz parte do desafio formar professores com qualidade e compromisso (FELDAMNN (Org.), 2009) necessários à construção de competências para proporcionar a educação que atenda as necessidades sociais mencionadas por TARDIF & LESSARD (2011).

Nesse contexto, a formação dos professores deveria estar embasada em uma prática pedagógica “baseada na racionalidade dialógica” (FREIRE *apud* FELDAMNN (Org.), 2009), porém a teoria e a prática ainda permanecem desvinculadas, ocasionando uma visão repetidora de modelos e padrões cristalizados (FELDAMNN (Org.), 2009), que acabam por contribuir com problemas educacionais presentes no cotidiano educacional. Problemas esses que também foram gerados nos anos 80 quando se exigia dos profissionais um preparo para o “mercado de trabalho”, incluindo a profissionalização do professor - como se não houvesse outras mediações além do preparo profissional (GUIMARÃES, 2009). A respeito dessa discussão, é preciso ter muito cuidado ao nos referirmos ao termo “profissionalizar o professor”, conforme menciona Guimarães (2009), pois embora seja inevitável, não é possível



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

não relacionar a formação do professor com a profissão e por isso essa relação merece atenção, pois a ideia vai além do que aparenta garantir (LÜDKE *et al.* (1999) *apud* GUIMARÃES, 2009), uma vez que envolve diversos fatores.

Como mencionado em Tardif & Lessard (2011), Guimarães (2009) também apresenta a temática que envolve o *status* do profissional, referindo-se aos que possuem o título de professor, no sentido de chamar a atenção para sua importância, uma vez que a educação é primordial para o processo de democratização, inclusive do país. Por esse motivo e pela “complexidade da atividade docente, que não é, efetivamente, atividade para amadores” (GUIMARÃES, 2009), que se reafirma a necessidade de maiores discussões sobre as diretrizes que envolvem os processos formativos e tudo o que produza conhecimentos acerca da docência e da profissão docente. Entretanto, para desenvolver sua real competência por meio de sua prática e habilidade, é preciso que o professor esteja apto a utilizar esses recursos e os relacione ao “saber mobilizar” (PERRENOUD, 2001), para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto. Segundo Perrenoud (2001), “uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”. Isso significa que, deve-se, no mínimo, conservá-la durante o exercício ou a prática regular para que não haja um desgaste dessa competência e a prática e a profissão docente envolve essas competências em todos os momentos.

Assim, há um duplo sentido no papel da formação, pois ela serve como familiarização com os saberes básicos e iniciação a uma “prática refletida”, a uma “reflexão” na ação (PERRENOUD, 2001), fazendo com que haja um avanço na profissão no sentido de destacar as competências de identificação e resolução de problemas.

As práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências necessárias à profissionalização do ensino e o trabalho docente também depende do interesse de cada um desses profissionais, pois especialmente quando se fala em formação contínua muitos professores escapam completamente dessa formação quando ela não é obrigatória (PERRENOUD, 2000). É preciso, como menciona Perrenoud (2000), “aprender e analisar, a explicitar, a tomar consciência do que se faz” sem que a aquisição de competências se tornasse uma obrigatoriedade, mas que se tornasse uma construção de conhecimentos



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

auxiliando-os na busca por uma identidade através do desenvolvimento de suas competências. Nesse sentido, ainda há muito que se discutir, pois toda e qualquer mudança requer um processo de maturação, de ensaio e erro, bem como de tentativas inusitadas e audaciosas que permitam a construção de si mesmo (FELDMANN & D'ÁGUA, 2009) e na docência esse processo é contínuo.

CONCLUSÃO

Ao realizar um trabalho como este, buscou-se compreender objetivos das formulações pedagógicas acerca da profissionalização docente e o desenvolvimento das competências necessárias ao processo de ensinar.

Essa reflexão nos leva a fazer um balanço sobre o que se entende pela temática e como estão as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para que os docentes consigam desenvolver uma pedagogia de competências. Por isso, os autores abordados neste artigo, nos remetem a adquirir um novo olhar sobre as reais possibilidades que as práticas pedagógicas requerem no desenvolvimento dessas competências. Vimos que, mesmo o assunto sendo complexo e com inúmeras possibilidades de pesquisa, a formação dos professores ainda é aspecto fundamental para a profissionalização do trabalho docente. Mesmo assim, falar deste assunto é uma tarefa desafiadora. Ainda há muita resistência, inclusive por parte do professorado. Entendem que buscar o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino visando um aperfeiçoamento no trabalho não é atribuição pessoal, mas sim, uma obrigatoriedade dos órgãos a que estão ligados. Assim, conclui-se a partir dos autores mencionados, que a responsabilidade no desenvolvimento das competências não é apenas de uma das partes. Por um lado, o docente deve saber administrar sua própria formação e aprimoramento enquanto que, por outro, as instituições e demais órgãos ligados a esse profissional, deve propiciar parcerias para que essa formação contínua aconteça.

É preciso dar continuidade não só nas pesquisas, mas fomentar maneiras de sistematizar métodos que possibilitem o acesso, a compreensão e o interesse de todos os



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

envolvidos nesse processo para que realmente competências se desenvolvam mudando a forma de se pensar educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FELDMANN, Marina Graziela. D'ÁGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. *In*: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac São Paulo, 2009. p. 189-200.

FREIRE *apud* FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

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

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). Formação e profissão docente. Cenários e propostas. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2009.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. SIMIONATO, Margareth Fadanelli (Orgs.). Formação de professores. Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

LÜDKE *et al.* (1999) *apud* GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). Formação e profissão docente. Cenários e propostas. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2009.

MANZO, 1971 *apud* LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competências pedagógicas do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

PERRENOUD & THURLER, 2002 *apud* MASETTO, Marcos Tarciso. Competências pedagógicas do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUJILLO, 1974 *apud* LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. A Formação de Professor do Ensino Superior. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2000.