

ANÁLISE DA RELEVÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, COM BASE NO MODELO DE MENDONÇA ET AL (2012)

Ana Carolina Peixoto Medeiros – *Universidade Federal de Pernambuco/Instituto Federal de Pernambuco* –
anacarolinapm16@gmail.com

José Ricardo Costa de Mendonça - *Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Estadual de Maringá* -
jrcm@ufpe.br

RESUMO

Esse artigo pretendeu discutir a relevância e possibilidade de compreensão das competências dos professores universitários e Ebt, a luz do Modelo de Mendonça et al (2012). A proposta ao longo do processo foi apresentar a construção do Modelo em questão, suas bases, seus fundamentos e discutir a importância da discussão das competências e sobretudo de novas dimensões relacionadas as atividades docentes, frente a nova realidade educacional vivenciada. Autores da área de Educação foram contemplados como referências nas discussões, bem como autores que fundamentam a compreensão da prática profissional docente. Assim essa discussão, promove a contribuição de novas perspectivas ao contexto da formação e avaliação dos professores no processo de construção de conhecimentos, competências e saberes que fortaleçam sua práxis.

Palavras-chaves: Competências Profissionais; Prática; Modelo de Competências

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm consolidado na sociedade a aceitação crescente de que o conhecimento e o aprendizado são essenciais para todas as organizações, sobretudo em um ambiente competitivo e em constante mudança. Nesse sentido as instituições de ensino são representantes do segmento educacional que é tão importante no contexto econômico e social. Essas instituições além de produzir, elas disseminam o conhecimento contribuindo com o desenvolvimento de indivíduos capacitados para recriar uma realidade organizacional e social mais adequadas as demandas emergentes.

Ainda não é tão explorada na academia a temática das competências no universo das instituições de ensino, sobretudo nos Institutos Federais de Educação. Essa realidade propicia uma gama enorme de possibilidades de estudos sobre como as competências se desenvolvem, se formam, se constroem e quais agentes fazem parte desse universo tão rico de conhecimentos. Essas possibilidades de pesquisa certamente vêm a contribuir de maneira a consolidar na literatura caminhos de entendimentos, compreensões e descobertas sobre a dinâmica das competências no contexto da realidade EBTT (Ensino básico, técnico, tecnológico, superior).

O ensino técnico e tecnológico vem alcançando novos olhares na sociedade brasileira em função de uma formação escolar e profissional mais objetiva e voltada a resultados mais efetivos. Como visto a antiga Escola Técnica, deu lugar ao atual Instituto Federal de Ciência e Educação, com patente de Universidade e autonomia para formação de profissionais de níveis técnicos, tecnológicos e superiores.

Os projetos pedagógicos dessas instituições se organizam com base nas competências profissionais propostas pelo colegiado dos campi em consonância com as expectativas mercadológicas para cada curso. Dessa maneira, os profissionais se reúnem para elaboração dos projetos pedagógicos, investigando as necessidades de formação dos conhecimentos específicos e somando disciplinas que envolvem uma necessidade de preparação ao mercado de trabalho.

Pensar sobre essas questões fortalece o processo formativo dos alunos, fortalece a prática dos professores e sobretudo gera uma reflexão de como as coisas funcionam e como poderiam funcionar para que as competências profissionais dos alunos dos diferentes cursos propostos pelo IFPE, usufruam dos conhecimentos e experiências dos educadores na sua prática profissional.

Mendonça (2016) reflete que no Brasil houve um crescimento e interesse em estudar sobre a categoria profissional docente, profissional esse que atua em Faculdades, Centros Universitários e Instituições públicas ou privadas.

Silke Weber (2003) destaca que o debate acerca da dimensão profissional do professor começou a ganhar espaço na produção acadêmica e também nas políticas educacionais desde o início dos anos 1980. Essa dimensão profissional está no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal do Brasil de 1988, ressaltando entre os princípios “que devem servir de base ao ensino ministrado”, “a valorização dos profissionais do ensino”.

Assim refletimos sobre a profissionalidade docente, que muitas vezes é confundida com vocação. Não é qualquer pessoa que pode exercer a docência, para isso é exigido um processo de formação, adequado e pensado para cada grau que esse profissional vai atuar. É um processo intencional, que interfere politicamente na organização da sociedade. O docente para ser um profissional qualificado, precisa dominar um conjunto de saberes que se constitui de práticas e de experiência da própria atuação profissional, traduzidas em aptidões, direcionamentos e intenções escolhidas ao longo da vida.

Pelo exposto cabe a colocação de Weber (2003, p. 1132) quando a autora resalta as alterações na questão da profissão de professor advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, no Brasil:

“Entretanto, a Lei no 9394/96, denominada nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissionais do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e das suas tecnologias a serem ensinados, enfatiza as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão”.

Para o desenvolvimento de competências profissionais é necessário uma instrumentalização de saberes e habilidades. Esse conjunto de saberes e habilidades precisam ser mobilizados por um profissional num determinado contexto, para que possa ser revelado o saber agir em diversas situações (Lucchese e Barros, 2009 apud Le Boterf). Boterf considera as competências como contextuais. Assim as competências profissionais são definidas como “a capacidade de mobilizar, articular, colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Peres e Ciampone, 2006, p. 493).

Essas são construídas pelos indivíduos no exercício das suas atividades profissionais, onde os espaços formativos e as organizações de trabalho são imprescindíveis para propiciar uma aprendizagem qualificada conforme Shimizu, Lima e Santana (2007). A partir dessa análise é possível inferir que “a competência profissional resulta de um conjunto de interações, sendo estas intrapessoais, interpessoais, interdisciplinares. Trata-se de um conceito de competência ampliado, ou seja, a competência é vista como um processo de articulação e mobilização de conhecimentos gerais e específicos, de habilidades teóricas e práticas, que possibilita a participação ativa do estudante trabalhador, de modo consciente e crítico no mundo do trabalho e na esfera social (Shimizu, Lima & Santana, 2007).

Perrenoud (2008) ressalta que as competências profissionais englobam os saberes, mas que não se limitam a eles. Acrescenta ainda que ao contrário dos conhecimentos, que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformar, as competências são capacidades de ação.

Fortalecendo esse entendimento Paiva e Melo (2008) afirmam que as competências profissionais do professor assumem outros contornos, já que a competência profissional tem sido compreendida como uma “mobilização de forma particular e contextual pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)” que gera “resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade)”.

As novas realidades caracterizadas pela importância de descobrir novos saberes, oferecem entradas para estes, pois permitem ver práticas e competências que os mobilizam (Graveto, 2005). Assim ,

“Quem é que não foi já confrontado em situação profissional, independentemente do nível de qualificação, com a exigência de ser cada vez mais autônomo, responsável, criativo, bom comunicador, etc., confrontado com um modelo de exigências que faz cada vez mais apelo a um conjunto de competências não exclusivamente técnicas, mas de um outra ordem de natureza, da ordem sócio afetiva? Com efeito, são um conjunto de características não técnicas, mas mais do foro pessoal e relacional do indivíduo, tais como a capacidade de trabalho em grupo, de tomada de decisões, de iniciativa, de liderança, entre outras, que fazem parte dos perfis profissionais desejáveis hoje em dia, resultantes de fatores como as modificações da organização do trabalho, das novas tecnologias de produção e da nova estruturação das empresas” (Pires apud Graveto, 2005, p. 131).

Não muito distante, os empregos podem não exigir, de uma forma geral, um alto nível de conhecimentos técnicos, e a rápida obsolescência dos saberes obriga que a capacidade da pessoa em se formar ao longo da sua existência possa ser a base da sua sobrevivência (Graveto, 2005). Desta forma, são vários os autores (Carvalho, 2003; J. M. Dias, 2004; M. F. Dias, 2006; Graveto, 2005; Perrenoud, 2008) que referem que a formação estará presente ao longo de toda a vida profissional do indivíduo. E esta formação terá mais em conta as atitudes de autonomia, de adaptabilidade, do aprender a aprender, do que somente o intuito de elevar o nível de conhecimentos técnicos (Graveto, 2005).

A abordagem de Graveto (2005) corrobora com o pensamento de Tigellar et al (2004) e também de Schenechenberg (2006) quando os autores afirmam que um repertório de saberes que pautam ações realizáveis em determinadas situações, denotam a natureza contextual da competência.

Mendonça (2016) apud Tigellar et al. (2004) defende que o modelo de competências pode ser útil para os professores no sentido de estabelecer seus objetivos profissionais de aprendizagem. Porém, estes modelos devem não apenas ser focados no perfil e comportamentos dos professores, mas também levar em consideração as abordagens contemporâneas e apropriadas de ensino (TIGELLAR et al.,2004), bem como as características dos discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Como já dito anteriormente à carreira EBTT contempla várias modalidades de ensino, incluindo a superior. Assim se faz necessário uma abordagem também voltada para essa especificidade. Musselin (2007), aponta que a diversificação das atividades do professor de ensino

superior é um sinal da transformação em curso nessa modalidade. A autora afirma que as atividades dos professores de ensino superior se diversificaram, incluindo escrever propostas, contratos, elaborar programas de *e-learning*, dentre outros, atividades já inclusas nas atribuições dos docentes da carreira EBTT.

Ainda segundo Musselin (2007), existe uma tendência ao fenômeno do empoderamento das universidades com repercussões na gestão, nas atividades e na carreira dos professores, o que diante da mudança de carreira e de identidade dos institutos federais, se torna similar esse princípio.

Um modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior foi proposto por Mendonça et al (2012), que buscaram integrar as competências docentes, de pesquisa, de extensão, de avaliação, de gestão universitária, tecnológicas e interpessoais, além de associar, a cada uma dessas competências gerais, competências específicas.

Com base no abordado acima e visando compreender a relevância do Modelo de Mendonça para o ensino EBTT, questiona –se se o universo dos Institutos Federais podem ser usados como contexto para análise da melhoria da qualidade de desenvolvimento de competências dos docentes face a proposta elaborada no citado Modelo.

2. Referencial Teórico

Os conceitos abordados nesse capítulo servirão como base para compreensão dos construtos pertinentes à temática e reflexão sobre as teorias que estão atreladas a pesquisa.

2.1 Competências no contexto educacional

A construção do construto competência em educação vem sofrendo um amplo questionamento por parte dos educadores.

Segundo Taylor (1988), o termo “competência” tem sido empregado em diferentes contextos e de forma tão ampla e divergente, que já não existe um sentido preciso. Para ele, aparentemente, os autores não estão conscientes de que suas interpretações quanto ao emprego do termo diferem de uma forma tão fundamental de outros que trabalham em campos semelhantes, ou intimamente relacionados, causando restrições quanto ao emprego do termo. Uma das divergências é a interpretação de competência associada à idéia de habilidade.

Segundo Perrenoud (2001), a cautela quanto ao uso do termo na educação, também, devido à falta de distinção entre o conceito de competências que a escola quer desenvolver e o uso desse conceito pelas empresas. Ainda de acordo com Perrenoud (2001), a noção de “competência” no mercado de trabalho tomou o lugar de “qualificação”, individualizando, portanto, o tratamento das pessoas, criando a desigualdade, a precariedade e a flexibilidade em prejuízo do trabalhador. Entretanto, para este autor, deve-se reconhecer que a competência no trabalho é uma forma de valorização do sujeito que pensa. Quanto à presença das competências na educação, este sociólogo e educador francês, destaca como crucial que estas competências desenvolvidas sejam de alto nível, conforme suas ponderações:

Não concebo competência como habilidade específica, mas a capacidade de realizar uma situação, de compreender de onde vem essa situação, qual é o problema, quais são as soluções, quais estratégias adotar, onde há recursos, com quem contar, quais são os riscos, quais são as vantagens. Competência é, pois, pensar, mas em situações complexas. (2001).

Perrenoud (2000) forma um modelo composto por dez competências, procurando envolver professores, alunos, direção, enfim, toda sociedade na construção dessas competências, a saber:

organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Ainda sobre base no autor, o mesmo admite que esse referencial apenas oferece um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução. Sendo assim, considera que ao descrever uma competência, é necessário evocar outros elementos complementares, ou seja, as variáveis situacionais ocorridas em um determinado contexto: os conhecimentos teóricos e metodológicos; os esquemas de percepção, de avaliação, de decisão, entre outros; as reflexões que capacitam o professor a tomar decisões em situações complexas no momento em que ocorrem. A partir destas considerações, é possível concluir que para construir essa representação coerente da profissão é importante que o professor, antes de tudo, tenha a sua prática ancorada em fundamentos teóricos de modo que suas percepções e decisões de como e por que agir de uma determinada forma em sala de aula, sejam o resultado de reflexões advindas do equilíbrio entre a teoria e a prática.

"O debate sobre competências reanima o eterno debate sobre cabeças bem feitas ou cabeças bem cheias. Desenvolver competências é temática da sala de aula? Ou a sala de aula deve limitar-se à transmissão de conhecimentos apenas?" Assim, Perrenoud (1997), questiona, em sua obra, o papel da educação frente à questão da competência.

2.2 Competências profissionais à prática docente

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe, pedagogias diferenciadas, estímulos à aprendizagem e sensibilidade, as tendências surgem num tempo em que os professores tendem a se voltar para sua turma e para as práticas que se mostraram válidas ao contexto de aprendizagem.

Nessa perspectiva de futuro o que se discute é a necessidade de uma formação contínua para os professores. Perrenoud (1999) classifica dez competências como prioridades para a prática em sala de aula não tornar-se obsoleta e até desnecessária, devido, entre outros fatores, aos avanços tecnológicos.

Assim, o professor deverá ser capaz de: organizar e dirigir situações de aprendizagem, trabalhando a partir das representações dos alunos, envolvê-los em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. É necessário conhecer determinada área do conhecimento, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, trabalhando a partir dos erros e dos obstáculos a esta aprendizagem.

Administrar a progressão da aquisição de conhecimentos é observar e avaliar os alunos em situações pedagógicas tendo como base uma abordagem formativa. Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino e fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, Perrenoud (1999) analisa este domínio de competência como meio de desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, bem como abrir a gestão de sala para um espaço mais vasto.

É primordial envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, possibilitando a criação e o funcionamento de um conselho de alunos, negociando diversas regras e contratos, assim como suscitando o desejo de aprender, explicitando a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar, desenvolvendo na criança a capacidade de auto-avaliação.

No papel do novo professor, Perrenoud (1999) enfatiza a necessidade de trabalhar em equipe. Saber elaborar um projeto de equipe com representações comuns, dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões para que estas se tornem decisórias, administrar crises ou conflitos interpessoais e enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais e desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

E ainda, administrar sua própria formação contínua, saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa formação de continuada. Atuar negociando num projeto de formação comum com os colegas, acolher a formação dos colegas, participar dela e envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.

Pode-se imaginar que a formação mútua, sob diversas formas, progredirá no decorrer dos próximos anos, uma vez vencidos os medos sobre a idéia de trabalhar sob o olhar de um colega experiente.

Desta forma, o professor torna-se administrador de sua própria formação, fato muito diferente de administrar o sistema de formação contínua.

O docente também é convidado a negociar não só recursos, períodos de formação, estatutos, mas também as orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação. Hoje, segundo Perrenoud (1999), ela ainda não está muito desenvolvida. Seria importante que cada vez mais os professores se sentissem responsáveis pela política de formação continuada e intervissem, individual ou coletivamente, nos processos de decisões.

Trabalhar, individual ou coletivamente, com referenciais de competências é dar-se os meios de um balanço pessoal e de um projeto de formação realista. É também preparar-se para prestar contas de sua ação profissional em termos de obrigação de competências, mais do que de resultados ou de procedimentos (PERRENOUD, 1997).

No melhor dos mundos, os professores escolhem livremente fazer um balanço e construir competências, sem que seja necessário incitá-los a isso de maneira autoritária ou com sanções e recompensas ao final. A auto formação resulta, idealmente, de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) do que é ilegítimo que os referenciais de competências sejam também instrumentos de controle.

Perrenoud (1999) completa que a responsabilidade da formação contínua pelos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício. Do mesmo modo que a instalação de dispositivos para cada um prestar contas de seu trabalho a seus pares, assim como a uma hierarquia.

Segundo Machado (2008) a educação profissional tem por seu objeto de estudo e também de intervenção, a tecnologia. Sendo esta, configurada como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, da utilização dos objetos técnicos e também dos fatos tecnológicos. Sob o prisma do ensino podemos dizer que uma disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos relativos aos conteúdos.

A autora cita que o ensinar-aprender tecnologia na docência da educação profissional trata dos processos de intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

Ressalta ainda que a função operativa da tecnologia e a possibilidade de transformar o real, o que constitui um efeito concreto essencial, podem ganhar representações diversas que acompanham os

sentidos que atribuímos a ideia de sucesso. Daí a necessidade de uma formação consistente, fundamentada e crítica.

Com isso aponta que a docência na educação profissional, não é feita sem a avaliação de opções tecnológicas, ação que requer apreender conhecimentos tácitos e o desenvolvimento tecnológico, compreender para o poder explicar os motivos pelos quais existem problemas em aberto mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos e assim aprender com lições deixadas por experiências pessoais ou coletivas passadas e imaginar futuros possíveis ou alternativos das tecnologias.

A construção e o desenvolvimento das tecnologias normalmente é realizado contextualmente em áreas específicas. Assim essa produção por vezes não está alicerçada em padrões acadêmicos científicos. O que torna mais desafiador ainda ao professor do ensino profissional a tarefa de conhecer, entender e se apropriar dessas novas tecnologias para gerar uma formação adequada aos alunos. Percebemos que esses conhecimentos tecnológicos são extra muros da escola, assim novos conhecimentos e habilidades são requeridos, e nem sempre sistematizados.

Os docentes da educação profissional enfrentam novos desafios dia a dia com todas as transformações ocorridas na sociedade. Podemos pensar aqui em mudança de comportamento das pessoas no universo do trabalho, gerações mais imediatistas e vulneráveis às demandas das tecnologias da informação. Processos produtivos redesenhados e readaptados as novas práticas, exigências de organizações fiscalizadoras quanto as questões ambientais, questões éticas em constante debate, valores sociais transitando entre gerações numa velocidade ainda não ritmada por todos. Ou seja, mergulhar numa atividade de formação profissional, onde o olhar para o trabalho, suas nuances, necessidades, demandas e posturas são determinantes vem exigindo não apenas um olhar, ou um ponto de vista de formação acadêmica, mas demanda uma formação mais ampla que contemple além de uma visão politécnica, um olhar cidadão, político, social e humano.

Questões emergem dessas condições, como: que formação permeia tantos saberes? É possível desenhar pedagogicamente tantos caminhos de conteúdos, habilidades e atitudes que permeiem esse campo com fins a uma performance mais qualificada e apropriada as novas realidades?

A educação profissional ainda é carente de caminhos, de reflexões, pois oscila entre tantos currículos, tantas realidades de grupos, tantas deficiências de formação dos professores. Muitos inclusive nem formação têm, são instrutores operativos apenas. Repetem práticas sem refletir sobre elas. Assim o processo de construção, elaboração e validação de proposições a formação e prática nessa carreira é indispensável.

3- Análise com base no Modelo de Competências Professores Mendonça et al (2012)

Mendonça et al (2012) propuseram um modelo integrado de competências profissionais de professores de educação superior. Este modelo, inspirado em Cheetham e Chivers (1998), Paiva e Melo (2008), Schneckenberg (2007) e Paiva et al. (2012), delimitou sete dimensões de saberes específicos à ação do professor do ensino superior, considerando os variados papéis atribuídos aos mesmos na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração, no interior das instituições de ensino superior conforme a (Figura 1).

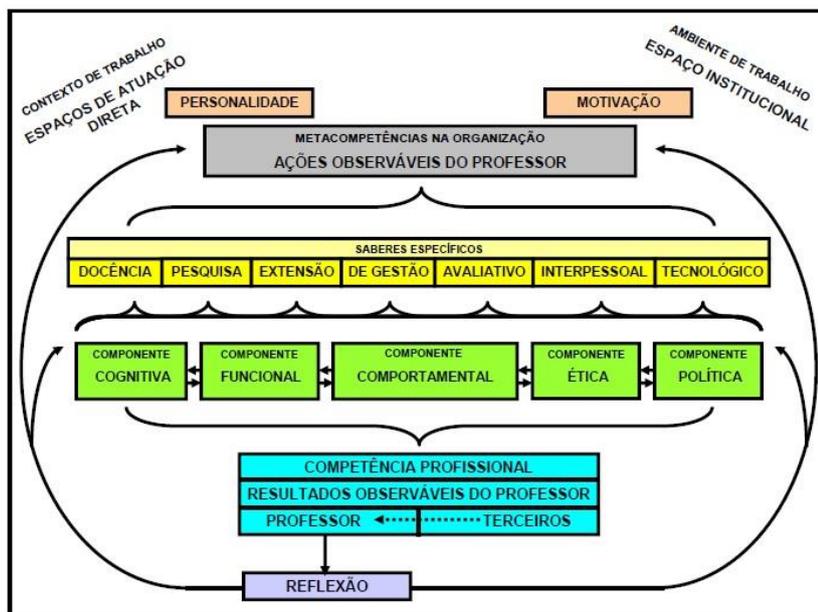


Figura 1 - Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior

Fonte: Mendonça et al (2012).

Nessa proposta de Mendonça et al (2012), as dimensões dos saberes foram divididos em: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos. Tais saberes, por sua vez, conforme os autores, estão ancorados em componentes mais amplos, sendo eles:

Quadro 1: Dimensões saberes Modelo Competências Professores Ensino Superior

Saberes	Descrição
Docência	domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e o funcional;
Pesquisa	domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético;
Extensão	promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético;
Gestão	mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso, macro organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político;
Avaliativos	domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de <i>feedback</i> . Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político;

Interpessoais	- trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político; e
Tecnológicos	domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Componentes principais: cognitivo e funcional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político.

Fonte: Mendonça et al (2012)

O modelo considera traços de personalidade e a motivação do docente, a situação contextual e o ambiente de trabalho do mesmo.

A atuação o profissional docente requer uma amplitude de formações e saberes como visto. Assim entende-se que um modelo que contemple as dimensões inerentes à prática em questão contribua não somente para fins acadêmicos, mas para fortalecer a construção de uma formação mais sistemática e direcionada a essa realidade.

Através da importância nos processos de mudança, a idéia de competência aparece, na literatura pertinente, como uma forma de repensar as interações entre, de um lado, as pessoas com seus saberes e capacidades, do outro, as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho essenciais e processos relacionais, entendidos como relações com clientes, fornecedores e os próprios trabalhadores (DUTRA, 2004).

Fleury (2004) aponta para as profundas transformações no âmbito das relações de mercado, das dinâmicas de concorrência, das inovações gerenciais e das relações de trabalho e emprego como estimuladoras de uma espécie de revisão do espaço de interações entre a demanda das organizações (em termos do trabalho necessário para dar conta de suas atividades) e o que os diferentes trabalhadores podem oferecer a partir de suas capacitações. É nesse espaço relativamente indefinido e de difícil contextualização que questões das competências são tratadas. Além disto, complementa que a renovação do conceito de competência tem, portanto, transitado pela revisão das diferentes visões acerca da noção de qualificação: das mais tradicionais, associadas aos requisitos da empresa para preencher seus diferentes cargos e funções, até as mais complexas, considerando potenciais e saberes disponibilizados à empresa pelo trabalhador.

Dessa maneira, a nova construção da noção de competência parece trazer contribuições decisivas no sentido de captar a dinâmica das mudanças recentes, tanto para as organizações quanto para os indivíduos que participam dela.

Ainda segundo Fleury (op.cit.), a noção de competência aparece, pois, como uma forma renovada de pensar o papel e a performance do trabalho nas organizações: a competência não seria um estado de formação educacional ou profissional, tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos. Assim, nesta abordagem, a competência não se reduz ao saber, nem ao saber-fazer, mas a sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, na qual se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Uma pessoa pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas a sua aplicação, porém pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los em sua atividade. E estes conceitos são espelhos do que Boterf (1995) defende, pois a capacidade de mobilizar é fundamentalmente importante para a efetividade do conceito de competências.

Ainda segundo este autor, a cada dia a experiência mostra que até mesmo profissionais que dispõem de amplos e reconhecidos conhecimentos e capacidades em algumas circunstâncias especiais

de trabalho, como os professores por exemplo, não conseguem mobilizar suas capacitações de maneira adequada e pertinente. Refletindo uma limitação na atuação integral de suas capacidades.

Ruas (1999, p.04), confirma o pensamento Boterf (op.cit.), quando discute que o conceito de competência, tem aparecido como uma forma de repensar as interações entre pessoas, seus saberes e capacidades, e as organizações e suas demandas, afirmando que:

... a competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas sim à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas à sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade. (...) A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização destes recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação.

Assim, tem-se uma visão moderna do conceito de competência, que é concretizada na atitude, na capacidade de saber agir mobilizando conhecimentos e habilidades, sendo esta capacidade percebida de forma dinâmica, flexível e adaptável.

Mendonça et al (2012) fundamenta a construção do modelo de competências com base nos estudos de alguns autores, sete deles são os principais. Vamos discorrer sobre a contribuição de cada um na proposta final elaborada no modelo, a saber:

1) Tigellar et al. (2004, p. 255) discutem as competências dos professores de ensino superior, onde os autores afirmam que: “Na medida em que as abordagens de ensino se aproximam do foco no estudante, diferentes competências para o ensino são necessárias. Nas últimas poucas décadas, a orientação construtivista de ensino tem se tornado muito importante na educação superior. Entretanto, é necessário investigar quais as competências para o ensino são requeridas nos contextos mais modernos, mais focados no estudante do ensino superior”.

2) Zabalza (2007) reflete a responsabilidade pela formação do professor, propondo uma co-responsabilidade e co-participação entre o docente e as IES. O autor aponta que é necessário uma política de valorização docente e de consciência da necessidade de uma formação qualificada e dentro da realidade de atuação do professor. Ele cita a dificuldade de implementar os programas de capacitação, tendo em vista a abrangência do mesmo, sua especificidade tendo em vista os olhares e saberes necessários ao docente. O autor aponta três dimensões como sendo principais nessa formação, são elas:

- a. A dimensão profissional - que trata dos componentes que caracterizam essa profissão, tais como exigências, identidade, parâmetros de atuação, dilemas do exercício profissional, entre outros;
- b. A dimensão pessoal - que se refere ao tipo de envolvimento e compromisso pessoal, ciclo de vida do professor, situações pessoais que os afetam, entre outros; e
- c. A dimensão administrativa - referente aos aspectos relacionados às condições contratuais, processos de recrutamento e seleção, recompensas e condições de trabalho de forma geral.

3) Musselin (2013) aborda à influência na gestão da carreira, onde afirma que os requisitos para o acesso a profissão acadêmica estão mais padronizados do que no passado, fazendo necessário um processo de formação mais transparente e rígido, não sendo massificado e sucateado. Mendonça et al (2012)

aponta que os aspectos apontados por Musselin (2013) refletem uma dinâmica semelhante a realidade brasileira.

Com essa nova dinâmica, atividades que antes eram consideradas secundárias ou periféricas pelo professor de ensino superior, hoje são reconhecidas pela sua importância, por exemplo, as atividades de gestão; “estas atividades não são mais algo que o professor pode fazer, mas sim que ele deve fazer” (ZABALZA, 2007, p.3).

4) Barbosa (2003), ressalta a particularidade da profissão docente, apresentando nuances próprias, onde funções várias funções precisam ser realizadas. De acordo com a mesma, essas funções são:

- Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura;
- Preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; e
- Apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

5) Cheetham e Chivers (1996, 1998) apresentaram uma proposta de modelo mais ampla e interligada com várias dimensões da competência, como a cognitiva, a funcional, a comportamental e a ética. Os autores desenharam uma relação e interligação com questões psicológicas como a motivação e, bem como com construções sociais e biológicas como a personalidade. Consideraram os aspectos contextuais do ambiente de trabalho e tipo de trabalho influenciando as relações e reflexos dessas competências.

Mendonça et al (2012) avaliam que os autores destacam os resultados da competência profissional como aqueles percebidos pelo próprio sujeito e aqueles percebidos por outros, a que ele tem acesso por meio de mecanismos de *feedback*. As percepções dos resultados em termos macro, micro e parciais levam o profissional à reflexão sobre a ação e também na ação, por esta razão a inclusão da reflexão nas metacompetências. Como consequência, faz-se necessário considerar variáveis de personalidade e de motivação, pois ambas influenciam decisões individuais em relação às necessidades e as possibilidades reais e potenciais de se fazer algo.

6) Paiva (2007) , diz que com base nos estudos de Cheetham e Chivers (1998) , deve ser aquela, em que o profissional mobiliza um conjunto de saberes diferenciados e que geram resultados em que o mesmo é reconhecido individual, coletiva e socialmente. Esses saberes formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas, entendendo, por fim, que “a competência profissional é uma metareunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados” (PAIVA, 2007, p.45).

Mendonça (2016) salienta que a definição de competências apresentada por Paiva e Melo (2008) foi adotada por ele no modelo.

Ao modelo apresentado por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), a autora Kely Paiva (2007) acrescentou o componente política, argumentando que em qualquer organização, as relações de poder se fazem presentes. Estes componentes são sumarizados no Quadro 3, a seguir:

Paiva e Melo (2008) relacionam a competência profissional, a gestão de competências e o profissionalismo no modelo conceitual proposto, considerando o aspecto contextual. O modelo de Paiva e Melo (2008) é apresentado na Figura 3, a seguir:

Mendonça (2016) ressalta a utilidade do modelo na medida em que o mesmo incorpora vários atores sociais e influenciam a formação e o desenvolvimento de competências profissionais, destacando o papel do próprio professor e duplamente o das instituições de ensino, já que estas são responsáveis pela certificação de competências individuais e, ao mesmo tempo, constituem-se nas organizações onde os docentes desenvolvem suas atividades produtivas.

Assim podemos perceber que sim, é possível utilizar o Modelo citado como referência a análise da formação e variáveis indispensáveis a formação do docente não somente do ensino superior, como da EBTT, considerando os contextos específicos, claro.

REFERENCIAS

BARBOSA, Milka Alves Correia. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais na formação de competências gerenciais no papel de professor-gestor em instituições de ensino superior: um estudo em uma IES federal.** Tese. PROPAD/UFPE, Recife, 2015.

CASSUNDÉ Fernanda Roda de Souza Araújo. **Desenvolvimento de e-competências para o ensino na EAD e a influência das condições institucionais: um estudo em uma IES federal.** Tese. PROPAD/UFPE, Recife, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **A Filosofia como vocação para a liberdade.** Estud. av. vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003

CHARLIER, E. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática.** In PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E.(Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** (pp.85-102). 2a ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora.,2001.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Towards a holistic model of professional competence.** Journal of European Industrial Training, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

_____. **The reflective (and competent) practioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practioner and competence based approaches.** Journal of European Industrial Training, v.22, n. 7, p. 267-276, 1999.

DUTRA, Joel Souza. **Competências :Conceitos e Instrumentos para Gestão de Pessoas na Empresa Moderna.** São Paulo: Atlas,2004.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. **“Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century”.** In: Higher education to 2030. Volume 1. OECD Publishing, 2008, p. 125-250.

ESTEVE, J.M. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: Edusc, 1999. GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 64-89.

FLEURY, A ., FLEURY, M. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2001p.44-57, 2004.

LE BOTERF, G. **De la compétence.** Paris: Le Editions d’Organisation, 1994.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle.** Paris: Éditions d’Organisation, 1999.

_____. **De la compétence – essai sur un attracteur étrange.** In: Lês éditions d’organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

Lucchese R, Barros S. **A constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro em saúde mental.** Rev Esc Enferm USP [periódicos na internet] 2009 Mar [acesso em 26 jul 2010];43(1):

152-160 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000100020.

MACHADO, L. R. de S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MENDONÇA, J. R. C. de; PAIVA, K. C. M. de; PADILHA, M. A.; BARBOSA, M. A. C. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado**. In: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. **Anais...** Macau, China: Instituto Politécnico de Macau, 2012.

MUSSELIN, C. **The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis**. Research and Occasional Paper Series. Centre for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, 2007.

_____. **Redefinition of the relationships between academics and their university**. High Education, n. 65, 2013. p.25–37

OTRANTO, C. R. **“Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs”**. *Revista Retta*. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, jan./jun. 2010, p. 89-108.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.

_____; MELO, M. C. O. L. **Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas**. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

_____. **Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras**. In: EnGPR, 2, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois**. *Recherche et Formation*, n.16, p.39-60, 1994b.

PERRENOUD, Ph. *et. al.*(org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RUAS, R. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Seminário Internacional Competitividade Baseada no Conhecimento**. São Paulo, ago.1999.

SCHNECKENBERG, Dirk. **Competence reconsidered conceptual thoughts on ecompetence and assessment models for academic staff.** In: Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning. Selected Papers from the 4th EDEN Research Workshop in Castelldefels/Spain, October, 25-28, 2006. p. 17-33.

_____. **eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education** – A Comparative International Investigation. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Standort Essen, 2007.

SHIMIZU, Helena. LIMA, Maria. SANTANA, Maria Natividade. **O modelo de competências na formação de trabalhadores de enfermagem.** Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília 2007 mar-abr; 60(2):161-6

TAYLOR, D.S. **The Meaning and Use of the Term ‘Competence’ in Linguistics and Applied Linguistics.** Applied Linguistics, Vol. 9, nº 2. Oxford University Press, 1988.

TENFEN, W. **O processo de (des)qualificação do professor.** Florianópolis, 1992. Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.