

NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Lourdes C. B. Cerqueira*
Solange Mary Moreira Santos**

RESUMO — *O objetivo deste artigo é contribuir para que os professores conheçam a noção de competência no olhar de autores nacionais e internacionais e, especialmente no de Perrenoud, retirando dela as idéias centrais e procurando redimensioná-las de modo a oferecer subsídios para a formação inicial e continuada.*

PALAVRAS-CHAVE: *Competência; Formação de Professor; Prática Docente.*

ABSTRACT — *This article intends to introduce teachers to the notion of competence as seen by several national and international authors, particularly Perrenoud, abstracting its central concepts and attempting to re-formulate them as a means of aiding early and continuing teacher-training*

KEY-WORDS: *“Competence”; Teacher-Training; Teaching-Practice.*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, presenciamos grandes transformações tanto nas áreas política e socioeconômica, quanto nas da cultura, da ciência e da tecnologia. No campo político, vivemos uma era de globalização em conflito com a preservação de identidades nacionais; na economia, observamos uma maior flexibilidade e uma nova concepção de consumo e acumulação, tanto de bens materiais quanto de conhecimento e informação.

* Prof. Assistente do Dep. de Educação - E-mail: edu@uefs.br

** Prof. Assistente do Dep. de Educação e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículos (PUC/SP).
E-mail: solange.santos@ig.com.br
Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação.
Tel./Fax (75) 224-8084 – BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460.

Na área social, convivemos com diferentes religiões, culturas e etnias. “A ciência e a tecnologia, que antes se mostravam suficientes, hoje se apresentam repletas de dúvidas e explicações provisórias, permitindo entendimentos diversos”. (HARGREAVES, 1995).

Essas mudanças afetam a escola e, conseqüentemente, a formação do professor. São transformações no mundo da produção, do trabalho, da comunicação e, principalmente, no da informação, acontecendo num ritmo tão acelerado que, às vezes, o tempo é exíguo para uma assimilação. Diante de tantas mudanças, como vem reagindo o professor? Como pensar sua formação e profissionalização? Que competências básicas ele deve possuir?

Nesse sentido, procuramos apresentar aqui reflexões e estudos com o intuito de cooperar com aqueles que, como nós, dedicam-se à formação inicial e continuada de professores.

JACQUES DELORS, coordenador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título *Educação: Um tesouro a descobrir*, iniciado em 1993 e concluído em setembro de 1996, aponta-nos quatro pilares básicos que podem ser tomados como orientadores no futuro educacional:

1. Aprender a conhecer. Esse é um tipo de aprendizagem que não dá tanto valor à transmissão de conteúdos, mas, ao domínio de estratégias necessárias à construção do conhecimento. Segundo DELORS (1998), “aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (p. 92).

2. Aprender a fazer. É indissociável do aprender a conhecer. Como colocar em prática o que se sabe? Como preparar o aluno para o trabalho, quando ainda nem sabemos que profissional será no futuro? O saber fazer, hoje, deixou de ser algo puramente mecânico, rotineiro, e mensurável. Atualmente, o fundamental na formação do aluno é fazer com que ele aprenda a trabalhar sozinho ou em grupo, lidar com tarefas teóricas e práticas, ser intuitivo e criativo. Aprender a fazer não pode ser visto somente como uma qualificação profissional, mas, de uma forma mais ampla, como uma competência que torne o indivíduo capaz de enfrentar situações novas.

3. Aprender a viver junto. Para DELORS, aprender a viver junto representa um dos maiores desafios da educação. É importante aprender a ser solidário, cooperar, saber se colocar no lugar do outro, a respeitar. É necessário também estimular o envolvimento do aluno com a comunidade. Educar em função da cidadania significa preparar o aluno para a construção de uma sociedade mais democrática, humana e solidária.

4. Aprender a ser. Para DELORS, o processo educacional deve contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo. “Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (p. 102).

A perspectiva de educação exposta no referido Relatório nos fez repensar a função da escola e, por sua vez, a formação do professor. Desse modo, precisamos discutir o que compreendemos por *competência*, a partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Assim, este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica, assinalada pela tentativa de fazer uma revisão da produção veiculada atualmente, especialmente entre os autores que abordam e/ou trazem a idéia de *competência docente*, procurando identificar a especificidade do conceito expresso por esses autores.

Desta forma, as idéias sobre *competência docente* constituirão o objeto de nossa atenção. Ou seja, foram objeto de nossa análise tanto os autores que discutem o conceito de competência, a partir da eficiência docente (baseados nos parâmetros internos, intrínsecos da relação ensino-aprendizagem), quanto os que tratam este conceito, a partir da eficácia do ensino (parâmetros externos).

Uma das características básicas deste trabalho é seu aspecto descritivo. Isso se deu em decorrência da tentativa, em nossa trajetória, de levantar autores que foram selecionados no universo da pesquisa. Nesse sentido, ao invés de parafrasear as citações sujeitas às análises, optamos por apresentar, “*ipsis literis*”, algumas das publicações.

O trabalho que ora se apresenta está estruturado nos seguintes tópicos:

- A noção de competência no olhar de vários autores;
- Competência e docência: suas relações;
- Competências necessárias para a prática docente.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

A noção de competência não é nova, mas seu uso, cada vez mais difundido nos discursos educacionais, é relativamente recente e nos remete a uma reflexão. Entretanto, não examinaremos as origens dessa noção, consideraremos, apenas, algumas definições que nos parecem mais pertinentes.

No Aurélio, competência é: (1) “Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. (2) Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”. Ao transferir a definição apresentada no Aurélio para o campo da docência, podemos dizer que competência docente é a qualidade de apreciar e resolver os assuntos da função docente. Mas, quais são as características da função docente?

Para IMBERNÓN (1998), a função docente está num equilíbrio entre as tarefas profissionais na aplicação de um conhecimento, o contexto no qual se aplica, o compromisso ético de sua função social e a estrutura de participação social. Ainda segundo o mesmo autor, “La competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto.”(p.28)

PERRENOUD (1993) vem tratando, nos dias atuais, a competência pedagógica aliada a uma nova abordagem das práticas pedagógicas de formação de professores e da profissão docente. Dentro da ótica sociológica, seus trabalhos permitem a apropriação de novos enfoques sobre desigualdades sociais presentes nas práticas. Dentre outros, são importantes seus argumentos sobre: a formação do professor, tendo por

base uma imagem explícita e realista da profissão; desenvolvimento pessoal e autodomínio; diferenças e mudanças e a complexidade da formação.

NÓVOA (1992), nos seus estudos, trata de formação e de profissão docente, e mostra que, historicamente, a formação não pode separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, uma vez que esta profissão é impregnada de ideais, afetividade e valores e muito exigente, quanto à persistência e ao relacionamento humano.

ZEICHNER (1993) investiga a relação entre a teoria e a prática docente e a questão do professor reflexivo. Apoiando-se nas contribuições de SCHÖN, ao enfrentar as complicadas situações da sala de aula, ZEICHNER avança, ao considerar que a reflexão do professor sobre a sua prática deve ultrapassar os limites da sala de aula, da disciplina e da escola e levar em conta o contexto socioeconômico, político e cultural, do professor e do aluno. Ao estimular o professor a alcançar o contexto e as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam suas concepções e ação, ZEICHNER aponta para a reconstrução do seu que-fazer.

GÓMEZ (1994) volta-se para a formação do professor enquanto profissional reflexivo. As suas obras facilitam melhor entendimento da “racionalidade técnica” presente nos cursos de formação e a importância de se encarar a prática profissional do professor como uma “atividade reflexiva e artística”, suscetível de aplicações de caráter técnico.

BOURDIEU (1972) dedicou-se à reflexão sobre a teoria da prática, principalmente ao propor o conceito de “habitus”. Seus escritos ajudam a compreender como se processa a prática pedagógica, em que circunstâncias e dentro de que racionalidade. É comum a prática pedagógica ser apontada como aplicação de modelos, receitas e normas. No entanto, ela é composta de “microdecisões” de diferentes naturezas, conscientes ou não.

A ação dos professores, na maior parte do tempo, orienta-se por modelos, planejamento ou até mesmo orientações do livro didático. Mesmo assim, em variadíssimas situações, a prática é dirigida por elementos, como, a perspicácia, a sensibilidade, a percepção, o *sexto sentido* e a intuição. Esses fatores se mobilizam, principalmente, diante de problemas complexos,

situações de urgência, ou de comportamentos não facilmente interpretáveis. Nesses momentos de perplexidade, nem sempre os modelos disponíveis resolvem. O encaminhamento análogo, distinto ou oposto ao usual, é estabelecido pelo *habitus* que permite improvisar e tomar decisões rápidas, anteriores à fundamentação racional.

Segundo a noção de BOURDIEU (1972), os conjuntos de disposições e de esquemas (hábitos) formam uma gramática geradora de práticas. O *habitus* é formado por rotinas, por hábitos, no sentido comum da palavra, mas, também, por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. O *habitus* pode-se construir, não em circuito fechado, mas, à medida *de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações*.

VASQUEZ (1986) ajuda a esclarecer a concepção de prática e, em especial, a prática reflexiva; define e redefine *práxis*, *estabelece tipos, dimensões e níveis*. Para o autor, a verdadeira consciência da *práxis* só é alcançada num trabalho coletivo em que haja um “clima de espírito aberto”, no qual as discrepâncias sejam objeto de discussão e, não, de condenação; e tudo isso sem preconceitos que impeçam escutar e assimilar criticamente – quando isso se justificar – as contribuições de outros campos filosóficos. Para ele, a *práxis* é uma atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade que, só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.

DEWEY (1959) trabalha a questão do pensamento reflexivo, o que permite uma visão mais clara sobre a prática reflexiva. Para o autor, pensamento reflexivo é a espécie de pensamento que consiste em examinar, mentalmente, o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva, não se tratando de qualquer pensamento, mas, de uma sequência de coisas pensadas e diferenciadas. A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas, uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que as partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras.

DEWEY assevera que o fator básico e orientador da reflexão é a necessidade de solucionar uma dúvida, um problema; é o meio de explicitar a situação-problema e chegar a uma situação satisfatória. O pensar reflexivo é um processo de investigar relações até chegar a uma delas tão definida quanto possível.

A experiência pessoal e profissional e o estudo das obras dos pesquisadores que acabamos de citar permitem concluir que a competência pedagógica, foco de análise neste trabalho, não é estática, pois depende da época, dos interesses da sociedade e das pessoas, da sensibilidade, dos sentimentos e dos valores sobre os quais se assenta, do espaço e do momento histórico de sua realização. Logo, ela não é dada, mas, construída no decorrer da vida e no debruçar-se sobre a própria prática, no movimento dialético ação – reflexão – ação.

COMPETÊNCIA E DOCÊNCIA: SUAS RELAÇÕES

No momento atual, em plena era de grandes mudanças na sociedade, decorrentes, em grande parte, do desenvolvimento tecnológico, sobretudo da informática e das telecomunicações, vem se discutindo, com mais intensidade, a questão da formação de professores, tomando-a como base em questões, como, o problema da defasagem entre a preparação oferecida pelas escolas de formação de professores e a realidade da atividade prática futura. É criticada a inadequação dos cursos na preparação de profissionais competentes para o exercício de suas atividades.

Pesquisas sobre o assunto têm demonstrado que os referidos cursos não estão conseguindo preparar os professores para acompanhar a mudança cada vez mais rápida da ciência, dos avanços tecnológicos e da globalização. Provavelmente, devido à deficiência de formação, os professores não se apercebem de que o modo de vida e os procedimentos padronizados e repetitivos vêm sendo substituídos, de forma rápida, pela automação, pela robótica, pela informação.

Também razões de ordem política e ideológica têm permeado as reformas educacionais que são, via de regra, genéricas e

abstratas, priorizando como metas quantitativas: construção de escolas, expansão de matrícula, diminuição dos índices de evasão e repetência, fornecimento de material didático, treinamento de professores. A maioria das reformas propostas e colocadas em prática caracteriza-se por enfatizar a mudança nos meios, recorrendo a novos recursos da tecnologia educacional e por condicionar os fins da educação às necessidades da produção e do desenvolvimento econômico do país. Nessa perspectiva, o professor aparece como um mero aplicador de regras, planos e normas concebidas por especialistas e, como tal, não é ouvido nem considerado no que diz respeito às mudanças possíveis no seu campo de trabalho, além de muitas vezes ser considerado pelo fracasso da escola e do sistema.

Poucas são as reflexões que buscam constatar quais deveriam ser os conhecimentos apreendidos, as atividades e comportamentos a serem adquiridos e as necessidades concretas da clientela a que a escola deveria, competentemente, responder.

Outro fato que vem sendo detectado por várias pesquisas no meio acadêmico é que a maioria das pessoas continua excluída de uma educação de padrão elevado.

A perda generalizada da qualidade do ensino, devido ao descaso dos órgãos governamentais, está gerando, em grande velocidade, subdesenvolvimento, mais especificamente, subdesenvolvimento cultural, do qual somos quase todos vítimas.

Por conta disso, os educadores, num esforço para tentar explicar essa situação, apresentam, como uma das alternativas para melhoria da qualidade do ensino, formar bons professores. Nesse sentido, NÓVOA (1995, p. 9) afirma: *não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.*

DEMO (1995, p. 87) ressalta também que *para atingirmos patamares aceitáveis de qualidade educativa da população é estratégia primordial resolver a questão dos professores.* Torna-se necessário resolver essa questão porque o professor já não deve ser formado para ser o mero veiculador do saber institucionalmente determinado pelos programas oficiais, mas, sim, formado para a construção do conhecimento socialmente produzido, articulado ao conhecimento escolar, de modo que

lhe seja possível perceber as relações existentes entre as práticas educacionais e as relações sociais.

Dessa forma, no novo paradigma de formação de professores, a competência é considerada como a capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada no conhecimento, mas sem limitar-se a ele. Nesse sentido, para se adquirir competência, toma-se como base a combinação entre o conhecimento construído e armazenado e o conhecimento prático reflexivo, criando condições para que os educandos desenvolvam suas capacidades. Construir uma competência, para PERRENOUD, (1999) significa: *aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes de interferência para agir na prática*.

Nessa perspectiva, os elementos de que necessitam os professores para atingir a competência pedagógica deverão ser encontrados, em parte, em um processo de formação contínua que seja caracterizado por uma atitude reflexiva sobre a prática e por uma atitude crítica diante de erros e acertos cometidos. Por outro lado, o desenvolvimento dessa competência vai depender da existência de condições favoráveis à mudança na escola, permitindo a troca de idéias, o incentivo à experiência e à valorização do professor. Assim sendo, a competência pedagógica somente se constrói no contato com a prática de formação de um *pensamento reflexivo do professor*. (SCHÖN, 1992)

Esse processo de formação, que envolve a ação-reflexão-ação sobre a prática, deve possibilitar a construção de novos conceitos, bem como o confronto dos já existentes no âmbito do ideário pedagógico, fruto da formação inicial, para que os professores possam responder às mudanças que se operam, constantemente, na realidade.

Precisamos, então, ter como expectativa a formação de um professor com competência necessária capaz de enfrentar os desafios concretos da escola, em termos de inovação político-pedagógica. Dessa forma, a competência que deve ser trabalhada nos cursos destinados à formação de professores, deve envolver a capacidade de construção do conhecimento, fruto da coordenação entre os conceitos trabalhados por diversos

teóricos e os elementos provenientes da prática cotidiana. É no exercício dessas práticas que esses professores devem estar sempre refletindo, coletivamente, no que ensinar e no que aprender, buscando/construindo novos conhecimentos que possam dar conta da complexidade de situações que enfrentam no cotidiano escolar, e daquelas vividas pelos alunos, fora da escola, ou após o período de escolarização.

RIBAS (2000), analisando essa função docente, ressalta a necessidade de adotar outros parâmetros para que o professor desenvolva as habilidades de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno. A autora cita DEMO (1992, p. 36), para quem é crucial desenvolver as seguintes habilidades:

... destaca-se de partida a capacidade propedêutica, definida como competência em construir condições adequadas do aprender a aprender, do saber pensar, de pesquisar, teorizar a prática, de atualizar-se constantemente. Trata-se de habilidade tipicamente metodológico-instrumental, do domínio de meios e métodos, para ele poder manejar e produzir conhecimento com a devida destreza, capacitando-se, assim, a construir com a criança o mesmo ambiente produtivo, construtivo, participativo.

Além das habilidades, DEMO destaca a importância em *dominar conteúdos*. É preciso saber *Filosofia, Matemática e conhecer muito a própria língua*. É necessário, também, a *instrumentalização eletrônica*, cada vez mais importante na transmissão e socialização do conhecimento. Para tanto, DEMO (1992, p.101) coloca como meta para o professor a necessidade do aprender a aprender, saber pensar, informar-se e refazer, todo dia, a informação, questionando-a.

A capacidade de questionar e de, através do questionamento competente, intervir no cotidiano escolar contribuirá, de forma substantiva, para revitalizar ou mesmo questionar o universo do conhecimento já sistematizado sobre escola e ensino. Dessa forma, tal prática deve possibilitar, ao professor, refazer o processo de aprendizagem, o que significa abraçar o desafio de trabalhar os conteúdos com os alunos de modo reconstrutivo, de tal sorte que lhes permitam acesso sempre renovado ao

saber necessário para compreender a sociedade e nela agir como sujeito.

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Recentemente, os professores começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente em qualquer nível de ensino exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma, ou, a apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. Sobre essas competências, pretendemos tecer algumas considerações, comentando a opinião de alguns autores, começando pela docência no 3º grau. Nesse âmbito, vale citar MASETTO (1998) que identifica as seguintes competências específicas:

1. “A docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de qualquer coisa, que ele seja competente em uma determinada área do conhecimento”. (A referida competência constitui o domínio do conhecimento básico de uma determinada área, além de uma experiência profissional. O conhecimento e prática profissional adquiridos deverão ser constantemente atualizados).
2. “A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica”. (O domínio na área pedagógica constitui o ponto mais carente dos professores de nível universitário, ou porque não tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, ou porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para a atuação na docência). Segundo MASETTO (1998), não podemos falar de profissionais de educação que não dominem, pelo menos, quatro grandes eixos:
 - O conceito de processo ensino-aprendizagem;
 - O professor como conceutor e gestor do currículo;
 - A compreensão da relação professor aluno e aluno/aluno;
 - A teoria e a prática básica da tecnologia educacional.
3. “O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária”. (O professor, para

desempenhar a atividade docente, na qualidade de cidadão, deve ter uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação e de política e deve ser alguém comprometido com o seu tempo, sua civilização e sua comunidade).

Uma questão a ser colocada sobre as competências descritas por MASETTO é se as mesmas são específicas para o docente do 3º grau ou podem ser estendidas a todo professor.

PEDRO DEMO (1996) procurou citar algumas competências necessárias para a formação inicial (básica) dos futuros professores. Segundo o autor, quando pensamos na formação docente, devemos contemplar as seguintes competências:

1. Capacidade de pesquisa: possibilidade de reconstruir o conhecimento na medida que integra a teoria e a prática através do “questionamento reconstrutivo”, permitindo enxergar o processo de pesquisa em cada fase educativa, no cotidiano escolar;
2. Capacidade de elaboração própria: habilidade fundamental de transformar o conhecimento disponível e reconstruí-lo para intervir na realidade.
3. Capacidade de avaliar processualmente: é a maneira pela qual professores e alunos revêem seu desempenho e atitudes, refletindo neles;
4. Capacidade de atualização permanente: investir na formação constante como forma de atuação séria e comprometida;
5. Capacidade de manejar instrumentos eletrônicos: para trabalhar melhor a transmissão do conhecimento e a socialização das informações e também fazer dos instrumentos eletrônicos componentes formativos e emancipatórios;
6. Capacidade de teorizar as práticas, para saber reconstruir conhecimentos a partir delas, inter-relacionando o pensamento da ação reflexiva e mudando, assim, a realidade e a aprendizagem dos professores e dos alunos;
7. Capacidade interdisciplinar para superar visões fechadas e sensorialistas, valorizando na ação coletiva a “conjugação dos saberes para uma produção unificada e não apenas a convivência desses saberes”.

Para PERRENOUD (1999), a noção de competência designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogias com outras situações, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas, também, ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Do nosso ponto de vista, quando estamos descrevendo uma situação de competência, evocamos três elementos que se complementam:

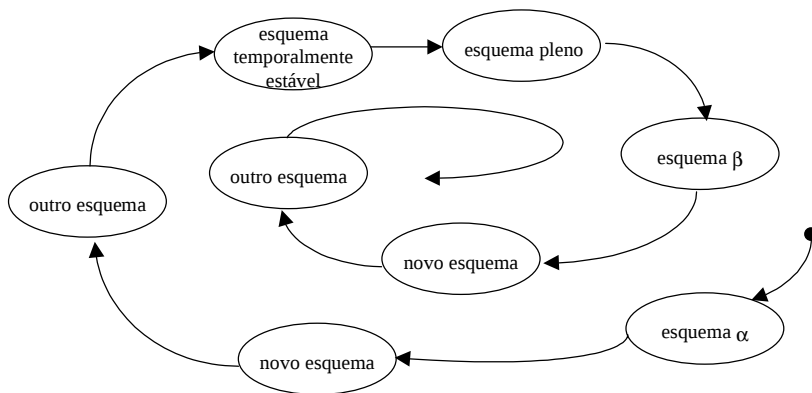
- o tipo de situação da qual há um certo domínio;
- os recursos que mobilizam, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situações complexas e em tempo real.

Por sua vez, PERRENOUD (1999) coloca que a competência orquestra um conjunto de esquemas, envolvendo percepção, pensamento, avaliação e ação:

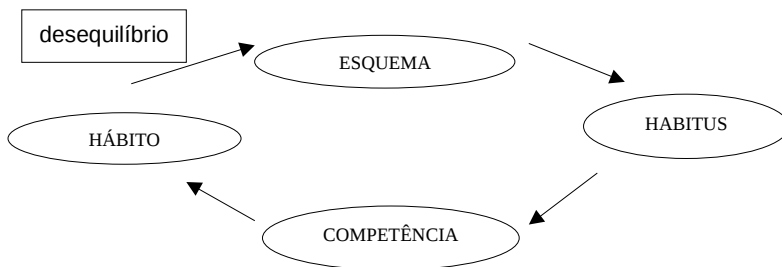
... um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipa-

ções, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (p. 24)

COMPETÊNCIA



Ainda segundo o mesmo autor, a competência é entendida como um processo de construção e reconstrução contínuo e permanente, realimentado pela diversidade das práticas. Podemos ilustrar tal processo pelo gráfico adiante, no qual, frente ao desequilíbrio, busca-se uma solução local (esquema), a qual, com a recorrência, passa a incorporar o *habitus* que, juntamente com os demais esquemas, é orquestrado pela competência. No entanto, no momento em que tal competência adquire sua plenitude, a mesma torna-se um hábito, mantendo-se até a próxima perturbação.



A competência se forma a partir da construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.

A abordagem por competências de PERRENOUD convida os professores a refletirem nas suas práticas, a partir das seguintes referências:

1. **Considerar os conhecimentos como recursos mobilizados** (uma abordagem por competências determina o lugar do conhecimento - erudito ou não - na ação: ele constitui recurso, freqüentemente determinante, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só vale quando disponível no momento certo e quando consegue “entrar em sintonia” com a situação);
2. **Trabalhar regularmente por problemas** (no campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos);
3. **Criar meios de ensino** (situações interessantes e pertinentes, que levem em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível, as competências a serem desenvolvidas. Esses meios são, antes de tudo, idéias, esboços de situações, e não mais atividades entregues “prontas para uso”);
4. **Negociar e conduzir projetos com seus alunos** (a negociação é uma forma não só de respeito para com os alunos, mas, também, um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos em processos de projeto ou solução de problemas. Tal prática só funciona se o poder for realmente compartilhado e se o professor souber ouvir as sugestões e as críticas dos alunos, lidando corretamente com as situações);
5. **Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar** (tudo dependerá do nível e do envolvimento dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo-aula. Dependerá, sobretudo, dos eventos anteri-

ores, pois cada problema resolvido pode gerar outros. Ocasionalmente, é salutar interromper certas seqüências e partir para um novo projeto);

6. **Implementar e explicar um novo contrato didático** (o papel do aluno é envolver-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se);
7. **Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho** (a avaliação formativa integra-se quase que “naturalmente” à gestão das situações-problema. A fonte do *feedback* varia: às vezes, é o professor ou outro aluno, mas freqüentemente é a própria realidade que resiste aos prognósticos e desmente-os. Uma avaliação por meio de situações de resolução de problemas só pode passar pela observação individualizada de uma prática, em relação a uma tarefa);
8. **Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar** (uma ou mais ancoragens disciplinares e uma forte reflexão epistemológica são necessárias para conduzir projetos de ação sem desviar-se do projeto de formação que dá sentido à escola).

O referencial escolhido pelo autor nos seus estudos sobre *10 Novas Competências Profissionais para Ensinar* acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-pro-

blema, desenvolver as competências e as transferências de conhecimentos, educar para a cidadania.

O referencial em que PERRENOUD se inspirou tenta, pois, apreender o *movimento da profissão*, insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é nem definido nem exaustivo. Aliás, nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. Apresentaremos, a seguir, de maneira sucinta, as dez famílias elencadas no seu livro *10 Novas Competências para Ensinar*:

1. **Organizar e dirigir situações de aprendizagem.** É despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

Essa competência global mobiliza várias competências mais específicas:

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.
- Trabalhar a partir das representações dos alunos.
- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.
- Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.
- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

2. **Administrar a progressão das aprendizagens.** Significa um processo estratégico concebido em uma perspectiva em longo prazo, cada ação sendo decidida em função da sua contribuição almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um.

Ela própria mobiliza várias competências mais específicas:

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.

- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

3. **Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.** Diferenciar o ensino significa organizar diferentemente o trabalho em aula, aplicando em uma escala maior os reagrupamentos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação.

A competência em foco não constitui um dispositivo único, menos ainda a métodos ou instrumentos específicos. Ela se utiliza de todos os recursos disponíveis e aposta em todos os parâmetros para organizar as interações e as atividades, oportunizando o aprendiz a vivenciar, freqüentemente, situações fecundas de aprendizagem.

Essa competência sistêmica mobiliza competências mais específicas. PERRENOUD (2000) aponta quatro delas:

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.
- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.
- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades.
- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

4. **Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.** Cada professor espera alunos que se envolvam no trabalho, que manifestem desejo de saber e vontade de aprender. A motivação ainda é tida, com demasiada freqüência, como uma preliminar, cuja força não depende só do professor, mas, de condições necessárias de ordem didática, epistemológica e relacional.

Essa competência se efetiva através de outras tantas competências específicas, a saber:

- 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.

- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.
 - Oferecer atividades opcionais de formação, *a la carte*.
 - Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. **Trabalhar em equipe.** É uma questão de competência e pressupõe, igualmente, a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional. PERRENOUD salienta, particularmente, a seguinte idéia: saber trabalhar em equipe é também, paradoxalmente, *saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena*. A cooperação é um meio que deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes. É preciso abandoná-la se, por exemplo, o tempo de acordos e a energia psíquica requerida para chegar a um consenso forem desproporcionais aos benefícios esperados. Uma equipe duradoura tem um saber insubstituível: *dar a seus membros uma ampla autonomia de concepção ou de realização cada vez que não for indispensável dar-se às mãos...*

A competência aqui referida é completada através de competências mais específicas:

- Elaborar um projeto em equipe, representações comuns.
 - Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.
 - Formar e renovar uma equipe pedagógica.
 - Confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.
 - Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola. Os professores não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências. O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar. PERRENOUD considera como indispensáveis os quatros componentes escolhidos pelo referencial aqui adotado:
- Elaborar, negociar um projeto da instituição.
 - Administrar os recursos da escola.
 - Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus par-

ceiros (serviços para escolares, bairro, associação de pais, professores de língua e de cultura de origem).

- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7. **Informar e envolver os pais.** No cotidiano escolar, são os professores que encarnam o poder da escola, opinando sobre o caráter restritivo de seus horários, de suas disciplinas, dos “*deveres*” que ela atribui, das normas de excelência, da avaliação e da seleção que decorrem disso. Daí eles serem considerados os responsáveis pela ausência de diálogo com as famílias. São eles que se confrontam com a crítica aos programas, com declarações severas ou irônicas sobre a inutilidade das reformas, com os protestos diante das exigências da escola, com as comparações injustas entre estabelecimentos ou entre professores.

Compreende-se, então, que o diálogo com os pais não seja vivenciado com satisfação por todos os professores. Os professores carregam, quer saibam ou não disso, um *poder institucional* que está além deles e que condiciona suas iniciativas pessoais. Como reflexo, os pais carregam o peso de serem maioria e dos abusos de uma minoria. Não há, portanto, como alguém surpreender-se com o fato de o diálogo entre pais e professores ser, muitas vezes, desigual e frágil.

Essas reflexões mostram que seria absurdo fazer das relações entre as famílias e a escola uma mera questão de competência. Todavia, de ambas as partes, competências extras poderiam ajudar a criar ou a manter o diálogo. Onde as coisas dão certo, observa-se, em geral, uma grande capacidade de cada parceiro em considerar o ponto de vista e as expectativas do outro.

Informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência. O referencial aqui adotado retém três componentes dessa competência global:

- Dirigir reuniões de informações e de debate.
- Fazer entrevistas.
- Envolver os pais na construção dos saberes.

8. **Utilizar novas tecnologias.** A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

Não fazer referências às novas tecnologias em um curso de formação contínua ou inicial seria indefensável. Colocá-las, por outro lado, no centro da evolução da profissão de professor, particularmente na escola de ensino fundamental, seria supervalorizá-las em relação aos outros aspectos.

Esse referencial se utiliza de quatro situações bastante práticas:

- Utilizar editores de textos.
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.
- Comunicar-se à distância por meio da telemática.
- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

9. **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.** Falar da educação para a cidadania implica não se limitar a boas intenções, mas, criar-se situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores e de uma identidade moral e cívica. Percebe-se que uma educação para a cidadania não se limita a uma grade horária e, sim, que a formação do cidadão está implícita na escola, na própria construção dos saberes. Ela passa pelo conjunto do currículo, de forma explícita ou oculta.

As cinco competências específicas, a seguir, podem ser consideradas como outros tantos recursos de uma educação coerente com a cidadania:

- Prevenir a violência na escola ou fora dela.
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
- Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às situações e à apreciação da conduta.
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

Para PERRENOUD (2000), *os professores que desenvolvem tais competências trabalham não só para o futuro, mas para o presente. Criam condições de um trabalho escolar fecundo no conjunto das disciplinas e dos ciclos de estudos. Não se trata apenas de incutir um modelo para que os alunos “o levem pela a vida afora”, mas de coloca-lo em prática “aqui e agora” para torná-lo confiável e, simultaneamente, para que dele sejam extraídos benefícios imediatos.*

10. Administrar sua própria formação contínua. O professor saber administrar, hoje, sua própria formação contínua é uma necessidade; de tal forma que, PERRENOUD fez disso uma das dez competências profissionais a desenvolver com prioridade, porque ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. A formação contínua demanda uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas na formação inicial e, às vezes, a construção, se não de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias na maior parte da Instituição. Atualmente todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas antes de serem integradas à formação inicial. Portanto, saber administrar sua formação contínua não é, apenas, escolher com discernimento entre os diversos cursos, mas, desenvolver cinco componentes principais dessa competência:

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela.

CONCLUINDO

No presente estudo, fizemos algumas considerações sobre a noção de “*competência*”, segundo vários autores, e aponta-

mos, com mais detalhe, as dez famílias de competências elencadas por PERRENOUD, associando a cada competência básica algumas mais específicas que são, de certa forma, seus *componentes principais*.

PERRENOUD lembra-nos, acerca disso, de que não se trata de fazer um inventário exaustivo das competências dos professores. E refletindo na proposta de uma lista complementar, a das competências *clássicas* de um professor, essa não lhe pareceu pertinente, pois as competências básicas da profissão *professor* estão contidas nas competências ditas *emergentes* anteriormente citadas.

As formulações clássicas, tais como: seguir o programa, preparar e dar aulas e exercícios, utilizar os recursos oficiais de ensino e dos métodos recomendados, exigir silêncio, ordem, disciplina, dar notas, conviver pacificamente com os colegas, em uma escola em que, ano após ano todos retomam as mesmas séries e os mesmos métodos não estão totalmente fora de moda; continua ser necessário dar aulas e exercícios, obter uma forma de disciplina, avaliar adequadamente. Todavia, quanto mais se caminha rumo a uma prática reflexiva (SCHÖN, 1992, 2000) mais a profissão professor se torna uma profissão integral, simultaneamente autônoma e responsável (PERRENOUD, 1993), mais as práticas tradicionais mudam de sentido e de lugar.

De um modo ideal, uma comunidade profissional deveria construir coletivamente, num processo de formação contínua de seus professores, a explicitação das diversas competências a serem construídas. O propósito de PERRENOUD, ao propor as dez famílias de competências, não é encerrar o leitor em sua maneira de conceber a prática e as competências que ela requer, mas contribuir, para o debate sobre os contornos de uma profissão nova.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. *In*: **RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI**. Rio Tinto: Asa, 1996.

DEMO, P. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**. Brasília, vol.11, n.54, p.36. abr./jun. 1992.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional refletivo. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote/IIE, 1992.

_____. Autonomía profesional y control democrático. **Cuadernos de pedagogia**. Barcelona, n.220, p.25-30, dez. 1993.

_____. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *In*: SACRISTÁN, J. G., GÓMEZ, A. L. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. 3.ed., Madrid: Morata, 1994.

_____. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectiva *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. 3.ed. Madrid: Morata, 1994.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura e postmodernidade**. Madri: Morata, 1995.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Espanha: Graó, 1998.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

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

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o prático: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992.