

AS COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO COM PEDAGOGOS

Pinheiro Cristiane de Macedo Mazin⁸

Jhony Pereira Moraes⁹

Alexandre Dal Molin Wissmann¹⁰

Resumo:

O presente artigo visa retratar a percepção de docentes formados em Pedagogia e atuantes em escolas públicas e privadas da cidade e região metropolitana de Porto Alegre/RS sobre as competências que consideram essenciais para o seu trabalho. É um estudo de caráter qualitativo e descritivo, em que foi aplicado um roteiro de perguntas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 10 professoras atuantes nos sistemas de ensino público e privado na cidade de Porto Alegre/RS e região metropolitana. Os dados apontam para a comunicação, o trabalho em equipe e o planejamento como competências mais importantes ao trabalho docente. Em conjunto, notam-se dificuldades no processo de ensino-aprendizagem oriundas de diferenças sociais, étnicas e econômicas, bem como a partir da utilização da tecnologia. A pesquisa contribui ao campo de estudo voltado à formação e competências docentes ao buscar evidenciar competências essenciais ao trabalho desses profissionais a partir do próprio relato de quem vivencia e compartilha em seu cotidiano de desafios, dificuldades e possibilidades da sala de aula, do ensino e da aprendizagem de alunos em seus mais diferentes contextos de vida.

Palavras-chaves: Competências; Pedagogia; Trabalho docente.

SKILLS FOR TEACHING WORK: A STUDY WITH PEDAGOGERS

Abstract:

This article aims to portray the perception of teachers trained in Pedagogy and working in public and private schools in the city and metropolitan region of Porto Alegre / RS about the skills they consider essential for their work. It is a qualitative and descriptive study, in which a script of semi-structured questions was applied. Participated in the research 10 teachers working in public and private education systems in the city of Porto Alegre / RS and metropolitan region. The data point to communication, teamwork and planning as the most important skills for teaching work. Together, there are difficulties in the teaching-learning process arising from social, ethnic and economic differences, as well as from the use of technology. The research contributes to the field of study aimed at teacher training and competences by seeking to highlight essential competencies for the work of these professionals from the very report of those who experience and share in their daily challenges, difficulties and possibilities in the classroom, teaching and students' learning in their most different life contexts.

Keywords: Skills; Pedagogy; Teacher work.

8 - Centro Universitário Ritter dos Reis, Brasil.

9 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

10 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

1. Introdução

A forma clássica de ensino, onde o docente atua como conhecedor e o discente como ouvinte, no geral, tende a ser menos interessante aos alunos, algo que suscita a importância de um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, questionador e incentivador de opinião sobre os assuntos abordados. Os pedagogos encontram desafios e dificuldades nesse contexto, uma que vez que exige um planejamento pedagógico interativo em sala de aula, baseado em diferentes abordagens de assimilação e compreensão dos conteúdos propostos.

Ao cenário somam-se os desafios relacionados às diferenças sociais, étnicas e econômicas dos alunos. Tais fatores, comuns ao cotidiano de um professor, representam uma demanda de habilidades necessárias para a docência inclusiva e atenta às particularidades ou micro contextos de cada estudante. Certamente, nem sempre a aproximação aos diferentes contextos é fluida, haja vista a composição das salas de aula permitidas. Outro ponto é o avanço tecnológico, que também exige uma capacitação para o uso das ferramentas digitais pelos docentes e discentes.

Em meio a tal quadro de desenvolvimento, é possível notar também esforços do Estado que evidenciam a importância da implementação de competências voltadas tanto à criatividade das crianças quanto aos métodos de ensino dos docentes. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional da Educação representa este movimento e reforça o cenário dinâmico enfrentado pelos professores (BRASIL, 2006).

Diante deste quadro, o presente estudo tem por objetivo retratar a percepção de docentes formados em Pedagogia e atuantes em escolas públicas e privadas da cidade e região metropolitana de Porto Alegre/RS sobre as competências que consideram essenciais para o seu trabalho.

Em busca deste propósito, a pesquisa está dividida em cinco capítulos: a presente introdução representa a primeira parte; o con-

ceito de competências é o tema do segundo capítulo, dividido em três seções, primeiro discorre-se sobre a origem e as características do conceito, em seguida explora-se o papel docente na formação discente e posteriormente é realizada uma discussão sobre as competências para o trabalho docente; o terceiro capítulo se dedica a apresentação da metodologia do estudo; em seguida são discutidos os resultados da pesquisa; e por fim, o quinto capítulo aponta as considerações finais.

2. Competências: conceitos e características

A noção de competências ganhou popularidade diante da transição do modelo de produção fordista ao modelo flexível (DELUIZ, 2001). Neste momento, o termo passou a ser associado à capacidade do indivíduo, onde as competências estavam alinhadas à busca de eficiência nas organizações. Hoje, além do crescente número de pesquisas voltadas à sua importância, cada vez mais as competências parecem estar atreladas à excelência na execução de determinada atividade (SPENCER; MCCLELLAND; SPENCER, 1994).

Observando as transformações no mundo do trabalho que contribuíram para o surgimento do conceito, Kuenzer (2002, p. 11) em uma pesquisa sobre as competências de trabalhadores no setor de refino de petróleo, define competências como:

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida... vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Ao analisar o conceito, Moreira (2018) indica que é possível observá-lo a partir da escola francesa e da americana. Pela visão francesa, as competências estão relacionadas

à ação do indivíduo, envolvendo maneiras de desenvolver conhecimentos e emoções. Por esta vertente, Zarifian (2001, p. 66) entende a competência como “uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso”. Por outro lado, na visão americana, as competências estão relacionadas ao comportamento e aos resultados obtidos pelos colaboradores. Sob esta perspectiva Spencer e Spencer (1993, p. 130) enquadram a competência como uma “característica profunda do indivíduo, relacionada com predições de eficácia e/ou desempenho superior numa situação de trabalho”.

Popularmente as competências são lembradas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, formando um grupo de qualidades do indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001). Do ponto de vista organizacional, as competências se mostram associadas ao cargo a ser ocupado, bem como passaram a ter maior ênfase em função do desempenho organizacional e da necessidade de trabalhadores qualificados (FERNANDES; FLEURY; MILLS, 2006).

Observando os estudos da vertente psicológica, notam-se diferentes modelos de desenvolvimento de competências, tais como o modelo behaviorista, com foco no comportamento, e o modelo cognitivo, objetivando dados comportamentais, crenças e percepções do indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001). De acordo com Moreira (2011) a vertente behaviorista é baseada no comportamento observável e mensurável do ser humano, tendo como consequência de suas respostas os fatores externos, no qual a ideia de aprendizado consiste em estimular os alunos com atividades didáticas positivas para que seu comportamento fosse positivo em relação ao aprendido, resultando em uma correlação positiva entre instruções, avaliação e aprendizagem. O autor lembra ainda que a filosofia humanista busca compreender o ser humano em sua totalidade, não somente o conhecimento adquiri-

do, mas seu crescimento enquanto indivíduo. Esta vertente instiga a integração construtiva do pensar, sentir e agir, buscando a autorrealização pessoal. Paralelamente, também visa uma autonomia na pedagogia, bem como estimula o senso crítico em sala de aula. De outro modo, a filosofia cognitivista enfatiza o conhecimento “dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso de informação envolvida na cognição”, onde o aluno é um agente construtor do seu saber (MOREIRA, 2011, p. 15).

Partindo para o campo organizacional, com o aperfeiçoamento das práticas na área de gestão de pessoas, frequentemente são utilizadas as três dimensões da competência: saber, saber fazer e saber ser. Sendo assim, é possível distinguir indivíduos e as demandas de competências entre aqueles que possuem os conhecimentos, aqueles que através de suas habilidades sabem executar as atividades, e aqueles que possuem atitude e disposição para a execução das tarefas. Assim, identifica-se quais as atribuições que os trabalhadores podem acrescentar à organização ou necessitam desenvolver (CARVALHO; PASSO; SARAIVA, 2010).

Em paralelo, Amaro (2008) aponta que em algumas organizações as competências sobrepõem a formação do indivíduo, pois prevalece a relação com o cargo e com as atividades a serem desempenhadas. O autor ressalta que há uma valorização de saberes tácitos, em detrimento da qualificação do trabalhador. Comboiando esta ideia, Viera e Luz (2005) salientam que a responsabilidade, o comportamento e a autonomia apresentam-se, muitas vezes, superiores à formação acadêmica.

Diante deste quadro, é possível notar uma demanda das organizações que inclui, não apenas o conhecimento técnico, mas congrega engajamento e atitudes que contribuam para uma boa execução das tarefas, representando assim uma boa avaliação em termos de desempenho e competências.

2.1 O papel docente na formação discente

Ao observar o aprendizado discente, é possível dizer que a relação entre professor e aluno é um dos fatores determinantes neste processo. Para Ostermann e Cavalcanti (2011) o adolescente e a criança precisam ser estimulados a reconstruir o conhecimento, através de diálogos entre aluno e professor para a construção conjunta do saber. Almeida e Grubisich (2011, p. 8) partem da tese de que “se o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, a aprendizagem ao contrário é a relação que o estudante estabelece com o conhecimento”.

Diante da importância docente na formação, Lopes (2011) ressalta que ao professor não basta uma simples apresentação de conteúdos, mas é preciso que ele desempenhe um papel onde desenvolva um comprometimento com o educando e compreenda que sua postura interfere diretamente na vida social e política, bem como na formação da criticidade dos alunos. Combiando o assunto, Tunes, Tacca e Júnior (2005) salientam que o docente tem a missão de lapidar e desenvolver os conhecimentos juntamente com os discentes, de tal modo que integre o educando em seu processo educativo. Nesse contexto, em 17 de janeiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação institui como Diretrizes Curriculares Nacionais:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Em meio a tal modelo, Ivenicki (2019) retrata um cenário de desafios no trabalho docente, visto que ao docente são atribuídas

responsabilidades que vão além da aprendizagem. Se percebe a valorização de discussões e práticas de diversidade e inclusão nas instituições de ensino, que problematizam questões raciais, étnicas, religiosas, de gênero e de deficiências, como também habilidades para utilizar novas tecnologias e o desenvolvimento de hábitos que favorecem o trabalho dentro das escolas.

Ao tratar sobre a formação inicial dos professores e o desenvolvimento dos processos educativos, Gatti (2014) chama a atenção para outro desafio contemporâneo, a ampliação do sistema de educação a distância para os cursos de pedagogia e licenciaturas. Embora, em muitos casos, esta modalidade de ensino apresente boas condições em termos de estrutura curricular e qualificação docente, ela restringe o convívio e a interação entre colegas e professores, limitando a formação de competências básicas.

Para Furlan (2008) desde a criação do curso de pedagogia em 1939, o mesmo vem sofrendo com a necessidade de adaptação e atualização de suas diretrizes curriculares, bem como na formação de sua identidade enquanto curso, sobretudo, acerca do processo de diálogo entre conhecimentos, teorias e práticas. Alaniz, Annibal e Gebran (2015) rememoram que o Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939) estruturou o Curso de Pedagogia a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, estruturando o currículo dos principais cursos a serem lecionados para tal formação. Apenas posteriormente, por meio da Lei nº 5.540/68, o Curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia e passou a integrar as Faculdades de Educação (BRASIL, 1968).

Os dados do INEP (2018) revelam que cerca de 11% dos cursos de Pedagogia são oferecidos a distância, de onde decorre a preocupação quanto à formação desse profissional em relação às experiências em sala de aula (OLIVEIRA, 2017). Já Moura e Rodrigues (2015) salientam o caráter conteudista de al-

gumas instituições de ensino, as quais estão se voltando ao ensino para o mercado de trabalho, objetivo e pragmático, permanecendo em segundo plano o desenvolvimento humanista dos discentes. Nesse sentido, Bulgraen (2010) enfatiza o papel mediador do professor na vida do aluno, instigando-o a ser questionador, crítico e interessado pela busca de conhecimento. Retrata-se isto observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que afirma que o papel do professor é instruir, capacitar e orientar teórica e empiricamente os discentes, incentivar a aprendizagem, instigar a reflexão, o questionamento e desenvolver formadores de opinião (BRASIL, 1996).

Diante de um cenário onde questões econômicas, políticas e sociais tencionam o desenvolvimento do trabalho, a pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2013) aponta que os docentes devem estar preparados para trabalhar em salas de aula multiculturais, articulando diferentes áreas do conhecimento e alunos com habilidades distintas, inclusive aqueles com deficiência ou aqueles dotados de habilidades acima do nível normal. Além disso, o estudo afirma que dos professores, requer-se hoje, além de práticas atuais sobre planejamento e avaliação, aconselhamento profissional aos pais e uma interação com a comunidade da qual a escola faz parte, visando uma melhoria da aprendizagem dos alunos. É neste cenário dinâmico e desafiador que os professores precisam desenvolver competências para desempenhar sua atividade.

2.2 Competências para o trabalho docente

O conceito de competências e todo o entorno que o acompanha vem adentrando cada vez mais no espaço educativo. Segundo Dias e Lopes (2003) o currículo por competências, a avaliação de desempenho, a promoção por mérito, bem como os conceitos de produtividade e eficiência disseminam-se nas reformas educacionais. Paralelamente, é possível notar

que a noção de competências para o ensino contemporâneo é algo global. Isto pode ser visto através da criação do Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), como forma de subsidiar as discussões governamentais sobre implementação de estratégias voltadas às competências contemporâneas (OECD, 2020).

Por outro lado, Nacif e Camargo (2009) destacam a fragilidade do desenvolvimento das competências no ensino superior, existindo múltiplas competências a serem desenvolvidas e acrescentadas no planejamento curricular. Para Simão et al. (2009) em uma época onde as instituições encaram fortes incitações, adotou-se como estratégia o fortalecimento das competências na formação dos professores e em sua formação continuada, tendo em vista melhorar a aprendizagem e o ensinar, ambos embasados nas competências desenvolvidas.

Todavia, Bandeira e Souza (2014) lembram que é necessário estabelecer competências alinhadas ao contexto do trabalho, indo além de um caráter de competências genéricas. Tal conexão com o ambiente subentende a capacidade de organização e desenvoltura docente relativas às condições ambientais: competências técnicas (habilidades que conduzem e transmitem o conhecimento); competência de serviço (ter o discernimento em detectar se tal atividade será atendida e acompanhada por todos os alunos); competências sociais (saber trabalhar em equipe, saber pedir auxílio em diferentes situações); competências em processos (saber desenvolver nos alunos as capacidades que mais necessitam de aprendizado); e por último, competências sobre a organização (conhecer a instituição e o local em que a mesma está situada) (BANDEIRA; SOUZA, 2014).

Corroborando o tema, Morosini, Cabreira e Felicetti (2011) apontam para a importância para o docente do alinhamento entre teoria e a prática, só assim poderá desenvolver as competências necessárias para despertar a real necessidade de aprendizado nos alunos.

Os autores propõem um conjunto de cinco competências primordiais para os professores: conhecimento da área de atuação, ação-didático-pedagógica, gestão de processos educativos, ação investigativa e exercício da cidadania. Contribuindo neste sentido, Ferreira, Amorim e Oliveira (2011) também lembram da importância do desenvolvimento de habilidades com recursos tecnológicos.

Sob a perspectiva de Perrenoud (2000) existem dez competências essenciais ao professor: (i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (ii) administrar a progressão das aprendizagens; (iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e

em seu trabalho; (v) trabalhar em equipe; (vi) participar da administração da escola; (vii) informar e envolver os pais; (viii) utilizar novas tecnologias; (ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e (x) administrar sua própria formação contínua.

Outro modelo teórico é o de Pereira (2007), que apresenta quatorze competências necessárias ao trabalho docente agrupadas nas três dimensões elaborados por Durand (1998), a saber: conhecimentos, habilidades e atitudes. O quadro, utilizado previamente na pesquisa de Antonelli et al. (2012), é exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Competências necessárias à atividade docente de ensino

Dimensão	Competência	Definição
Conhecimento	Domínio da área de conhecimento	Conhecimentos em uma área específica, bem como experiência profissional adquirida por meio da pesquisa científica.
	Didático-Pedagógica	Conhecimento de conceitos didático-pedagógicos, adquirido por meio de cursos e/ou treinamentos específicos.
Habilidades	Relacionamento Interpessoal	Capacidade de estabelecer um relacionamento harmônico e saudável com os seus alunos, inclusive sabendo administrar de forma equilibrada as eventuais situações conflitantes que possam surgir.
	Trabalho em equipe	Capacidade de cooperar e obter cooperação de seus colegas nas atividades de ensino com objetivos comuns.
	Criatividade	Capacidade de criar soluções inovadoras na condução do processo de ensino-aprendizagem.
	Visão Sistêmica	Capacidade de perceber a integração e a interdependência de assuntos diversos que contribuem para uma eficácia no processo de ensino-aprendizagem.
	Comunicação	Capacidade de ouvir, processar, compreender e expressar-se de diversas formas e usar o feedback de forma adequada para facilitar a interação com seus alunos.
	Liderança	Capacidade de incentivar e influenciar seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais.
	Planejamento	Capacidade de planejar e organizar as atividades do processo de ensino-aprendizagem.
Atitudes	Comprometimento	Comportamento relacionado ao nível de envolvimento na obtenção de resultados positivos nos processos de ensino-aprendizagem sob sua responsabilidade.
	Ética	Comportamento orientado por princípios e valores universais de cidadania, em especial na relação com os alunos.
	Pró-atividade	Comportamento relacionado ao ato de praticar ações concretas por iniciativa pessoal para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.
	Empatia	Capacidade de se colocar no lugar do aluno e criar uma relação de confiança e harmonia que conduza a maior abertura, por parte dos estudantes, para aceitar conselhos e sugestões.
	Flexibilidade	Capacidade de adaptar-se às novas situações e de rever posturas, quando necessário, na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Antonelli et al. (2012).

Embora as competências sejam ponto chave no processo de ensino-aprendizagem, Perrenoud (2000) menciona um aspecto conflitante na área educacional: a sobreposição do conteúdo ao ensino de competências e habilidades para os discentes, seja na preparação para o trabalho, seja para uma formação cidadã. Diante disso, Pimenta (1997) afirma que nesse processo os saberes carregados pelos professores são primordiais, os saberes da experiência acadêmica e profissional, os saberes teóricos, os saberes pedagógicos e didáticos. Para Perrenoud e Thurler (2007) o reconhecimento de uma competência se materializa no modo como um professor age em seu cotidiano, no início de uma aula, em uma turma agitada, nos momentos de dificuldade de aprendizagem, nos variados métodos adotados em meios à diversidade de situações ocorridas no cotidiano. Finalizada a exposição teórica deste estudo, o próximo tópico apresenta a metodologia da pesquisa.

3. Metodologia

A presente pesquisa possui caráter qualitativo e descritivo, permitindo captar a perspectiva das entrevistadas de modo interpretativo (ROESCH, 2010). Como técnica de coleta adotou-se a entrevista, que consiste na produção de diálogo entre pesquisador e entrevistado, com o intuito de obter dados para a pesquisa que respondam aos objetivos estabelecidos (RUIZ, 2002; ROESCH, 2010). Foram entrevistadas 10 professoras atuantes nos sistemas público e privado de ensino da cidade e região metropolitana de Porto Alegre/RS, acessadas por conveniência. Nesse sentido, não se tem a intenção de criar generalizações, mas de relatar a realidade das professoras participantes da pesquisa, que também pode configurar-se como uma realidade possível aos futuros leitores e profissionais da Educação. Cada entrevista durou cerca de noventa minutos e todas foram realizadas durante o mês de fevereiro de 2020. A Tabela 2 apresenta a caracterização das entrevistadas.

Tabela 2 – Caracterização das entrevistadas

Entrevistados	Idade	Formação	Estado Civil	Curso	Tipo de Instituição em que trabalha	Tempo de magistério
E 1	28	Licenciada Pedagogia	Casada	Uniasselvi	Particular	9 meses
E 2	28	Licenciada Pedagogia	Casada	São Judas Tadeu	Particular	11 anos
E 3	28	Licenciada Pedagogia	Casada	FAPA	Particular	7 anos
E 4	30	Pedagogia / Especialização em Alfabetização e Letramento	Casada	Ulbra	Particular	12 anos
E 5	28	Pedagogia / Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva	Casada	FAPA	Particular	9 anos
E 6	36	Pedagogia / Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga	Casada	Uniasselvi	Particular	16 anos
E 7	36	Licenciada Pedagogia		PUCRS	Particular	13 anos
E 8	28	Pedagogia / Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva	Casada	FAPA	Municipal	9 anos
E 9	36	Pedagogia / Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga	Casada	Uniasselvi	Municipal	16 anos
E 10	36	Licenciada Pedagogia	Casada	PUCRS	Municipal	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Aplicou-se um roteiro de pesquisa embasado em Marques (2017), que teve como finalidade identificar as competências docentes a serem desenvolvidas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Utilizou-se um roteiro semiestruturado contendo 23 perguntas no total, as questões fechadas versavam sobre o perfil dos entrevistados, gênero, idade e formação acadêmica, por outro lado, as questões abertas referiam-se às competências, desafios e dificuldades no ensino-aprendizagem, diferenças sociais, raciais, éticas, desenvolvimento de crianças especiais e meios tecnológicos comuns ao seu trabalho em sala de aula. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para realização da análise.

A técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo, que para Bardin (2011) é a mais indicada para descrever e interpretar os mais variados tipos de documentos, sob uma descrição sistemática e qualitativa, pela qual é possível compreender diferentes níveis de significados de forma clara e objetiva.

4. Apresentação dos resultados

Inicialmente, buscou-se mapear o perfil das entrevistadas: a idade média das respondentes é de 31 anos; todas são casadas; metade possui exclusivamente a licenciatura e a outra metade cursou também uma pós-graduação; e em relação ao tempo de magistério, a média é de 10 anos.

Quanto à experiência profissional além da docência, somente duas entrevistadas obtiveram cargos paralelos e sinalizaram a importância da experiência externa à docência. A entrevistada E1 menciona a seguinte situação: “trabalhei em escritório de contabilidade e fiz graduação em administração, foi de suma importância, ao planejar uma semana de atividades tenho um controle maior de gastos, tempo e recursos disponíveis em sala de aula”. Corroborando ao exposto, a entrevistada E2 rememora: “trabalhei como monitora estagiária de um curso de informática e essa experiência contribuiu de forma significativa

para as aulas, pois auxiliou na comunicação e didática com as pessoas”.

Questionadas sobre as competências existentes, as entrevistadas E5, E7, E8 e E10 mencionam: “ter uma boa comunicação, afetividade e pró-atividade”; para E1 é importante ser: “flexível, organizada, [fazer a] administração de tempo em sala de aula”; E2 salienta a: “liderança, boa comunicação, empatia, domínio de conteúdos”; E3 ressalta a importância: de “liderar e tomar decisões com rapidez e arrumar estratégias para solucionar conflitos”; e para E4, faz-se relevante o: “pensamento crítico, cooperação, comunicação, autonomia”.

Quanto às competências a serem desenvolvidas, E1 enfatiza a: “criatividade através de jogos”; E2, E6 e E9 alegam precisar desenvolver a inovação e habilidades tecnológicas; e E5: “desenvolver melhor a tolerância à frustração e a capacidade de autoconfiança”.

No entendimento de Mourão e Esteves (2013) os pedagogos foram ensinados em uma época onde aprender era somente reproduzir os ensinamentos repassados, todavia, é necessário hoje indagar e ensinar competências para os alunos, indo além da vivência de procedimentos como ler, escrever e contar. É preciso que o aluno crie e desenvolva valores para viver em uma sociedade em que seja capaz de expor e formar criteriosamente suas opiniões. Diante desta situação, para as entrevistadas as questões ambientais e éticas estão correlacionadas diretamente com o planejamento escolar, dessa forma, buscam trazer notícias e atitudes dos alunos em sala de aula, buscando a reflexão e a discussão sobre estes assuntos. Estas atividades estão em consonância às competências do egresso do curso de pedagogia, que precisa “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006, p. 2).

Sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, para as entrevistadas E1, E2, E3, E4, E5 e E8, este processo envolve conduzir, mediar e aplicar diferentes

estratégias para que todos os alunos, considerando suas singularidades, consigam atingir os objetivos propostos. De acordo com a entrevista E6 é preciso: “atuar como um colaborador das trocas de informações e conhecimentos entre todos, [os professores] precisam nortear e proporcionar ferramentas adequadas para que o objeto de conhecimento seja atingido e descoberto”.

Para todas as entrevistadas a comunicação e a afetividade são facilitadores do relacionamento com os alunos. Nesse sentido, E4 enfatiza: “acredito muito na troca entre professor e aluno, desmistificar que o professor é o centro de todo o saber é a melhor forma de tornar esta relação mais leve, tento sempre fazer desta forma e tem dado certo”.

Sobre as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, E1 aponta que existe uma “dificuldade em relação aos temas de casa quando precisa da colaboração da família”. A entrevistada E4 complementa explicando que no caso do: “aluno com dificuldade de aprendizagem, necessitamos de muitos argumentos para que as famílias entendam os problemas que serão ocasionados caso não procurem ajuda externa”.

Por outro lado, os docentes também enfrentam dificuldades provenientes do contexto da comunidade onde a escola está inserida:

Trabalhar com uma turma de crianças extremamente carentes, em todos os sentidos, emocionais, estruturais e econômicos. No início foi muito complicado, mas superei trabalhando de acordo com a realidade dos alunos, mas oferecendo possibilidades, fazendo com que eles exerçassem novas possibilidades e que o mundo vai além do bairro que eles vivem (Entrevistada E2).

Quando questionadas acerca dos alunos especiais, para as entrevistadas E4, E5 e E8, estes são considerados um forte desafio, pois exige-se cautela em decidir o material a ser utilizado e a forma de abordagem com o estudante, de forma em que haja interação com os

demais colegas da turma. Kailer (2013, pg. 7) argumenta que:

É possível verificar que alterações vêm ocorrendo nas escolas, tanto no que diz respeito ao espaço físico, quanto em relação à compreensão e aceitação dessas pessoas. Tal aspecto requer, entretanto, um maior engajamento da escola, que começa a perceber a importância da formação dos professores e gestores, tendo em vista o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ressaltando a importância de recursos, é crucial para a inclusão da criança com necessidades especiais que a instituição possua recursos suficientes para o aprendizado daquele sujeito, de tal modo que a sua inclusão e seu aprendizado sejam efetivos.

As entrevistadas também ressaltam a importância da capacidade de intermediar situações diversas com equilíbrio e destreza, buscando evitar desentendimentos e constrangimentos entre alunos. Para a entrevistada E3: “o professor precisa dar atenção e valorizar os questionamentos dos alunos, mostrando que as pessoas podem ter diferentes opiniões sem esquecer o respeito e a empatia”. Da mesma forma, a entrevistada E5 lembra que o diálogo oportuniza o entendimento saudável e respeitoso entre as pessoas.

Em relação às atualizações na área de conhecimento, E3 destaca que: “todo professor precisa pesquisar e se manter informado sobre temas atuais, sendo necessário ter uma formação continuada e estar preparado para as demandas provenientes das novas gerações”. Nesse contexto, Almeida, Soares e Soares (2015) enfatizam a importância de os professores terem uma formação continuada, bem como estarem atentos aos conhecimentos atuais da sociedade. No entanto, não há nada melhor e mais enriquecedor do que a vivência diária em sala de aula, podendo assim desenvolver as reais competências necessárias para sua evolução. Libâneo (2006) salienta que a educação continuada nutre-se da teoria e das

melhores práticas para que o professor esteja apto e possua o total domínio do conteúdo e saiba se articular no ambiente, de modo que consiga desenvolver em um processo evolutivo na formação do alunado.

Os materiais didáticos utilizados pelos docentes se resumem em colagens, livros, jogos, massinha de modelar, tinta têmpora, vídeos, músicas, jornais, revistas e filmes. E3 comenta que: “a maioria das crianças está conectada todo o tempo e nós professores precisamos usar isso a nosso favor. Procuo utilizar recursos do universo digital (computador e celular) sem esquecer a importância do contato com diferentes materiais artísticos”.

Sobre o planejamento das aulas, todas as entrevistadas declaram trabalhar esta etapa. A entrevistada E2 afirma: “levo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e seus respectivos interesses”. Por outro lado, E5 lembra que o planejamento é baseado nas diretrizes nacionais: “levo em consideração o currículo pré-estabelecido pela Base Nacional Curricular e adapto de acordo com a realidade social, econômica e política da comunidade escolar na qual leciono”.

Relativo às formas de avaliação, E4 afirma que: “além da avaliação diária, utilizamos trabalhos e provas, pois são diferentes formas e momentos de avaliar o rendimento dos alunos. Não levamos em consideração apenas um instrumento e sim o conjunto”. Para E5: “geralmente costumo realizar atividades coletivas inicialmente e na sequência um instrumento (registro) individual, para auxiliar aquele que ainda ficou com dúvidas ou lacunas”. As entrevistadas adotam uma perspectiva similar ao proposto por Avelino (2019), onde levam em consideração todo o percurso do educando, contemplando todas as necessidades básicas do aluno.

As entrevistadas analisam os conteúdos a serem revistos para assistir os alunos em suas dúvidas, buscando também outros meios de apoio aos discentes. E3 relata que: “a primeira ação é comunicar a família do aluno e propor uma parceira para que o conteúdo em

questão seja revisto de outras formas”. E5 acrescenta: “busco conversar com esses alunos, investigar todos os fatores que contribuíram para esse resultado. Após traçar estratégias e recursos diferentes para promover esse conhecimento e/ou aprendizagem que não foram de certa forma satisfatórios”.

Para E6 fazer uso da Internet como suporte ao processo de avaliação é oportuno, contudo, há de se ter cautela: “para aqueles que disponibilizam de tais ferramentas, aprimora o conhecimento sim, mas precisamos sempre debater e compreender o que nos é mostrado, pois nem sempre as informações estão corretas e as vezes podem desmerecer o que já foi aprendido”. Para a entrevistada E4: “ajuda quando podemos utilizar em sala de aula e atrapalha quando o aluno acredita saber tudo sobre o conteúdo baseado em informações “rasas” e infundadas da internet.”

Os recursos tecnológicos mais utilizados pelos docentes pesquisados são computadores, tablet’s, multimídias e filmes. Quanto a isso, E3 comenta: “utilizo recursos que tenha acesso à internet e que eu consiga utilizar vídeos e slides para expor o conteúdo nas aulas”. As entrevistadas consideram importante expor o conteúdo de diferentes maneiras, nesse sentido, buscam informações sobre novos recursos para promover as temáticas de aula. A tecnologia deve servir de apoio pedagógico, como um recurso que agrega às discussões e atividades propostas pelos docentes. Ainda há necessidade de incentivo ao uso da tecnologia pelos educadores, visto que muitos professores possuem certa resistência e desconfiança quanto ao processo de adaptação a tais ferramentas. Em contrapartida, analisando as entrevistas percebe-se que as que se arriscam e trabalham com a tecnologia, é visto um engajamento dos alunos e uma concentração em aula.

As entrevistadas também elencaram as competências consideradas mais importantes para o trabalho como docente. Os resultados deste agrupamento estão expostos na Figura 1, que apresenta a nuvem de competências

docentes de acordo com sua relevância para as participantes da pesquisa.

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre Competências docentes



Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível notar que no conjunto analisado, as competências consideradas mais importantes são a comunicação, o trabalho em equipe e o planejamento. Esta indicação, somada aos relatos, aponta para um conjunto de competências consideradas fundamentais para o desempenho das atividades docentes.

5. Considerações finais

Este estudo objetivou retratar a percepção de docentes formados em Pedagogia e atuantes em escolas públicas e privadas da cidade e região metropolitana de Porto Alegre/RS sobre as competências que consideram essenciais para o seu trabalho. As entrevistadas apontaram, além das principais competências necessárias ao seu trabalho, os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Sobre as competências, fica evidente o papel da capacidade de comunicação, da habilidade em trabalhar em equipe e da capacidade de planejamento das aulas. Todos estes elementos são apontados como facilitadores no trabalho e contribuem para o aprendizado dos alunos.

Quanto aos desafios, é possível notar que os processos de inclusão apresentam-se como ponto central nas entrevistas. Os dis-

cursos mostram que este assunto exige cada vez mais aprimoramento docente, sendo o caminho para isso a formação por meio do aprendizado de novos métodos e competências. Importante mencionar também o desafio imposto pelas diferenças sociais e éticas ao trabalho docente, assim como a inclusão, instiga o aprimoramento e, sobretudo, a reflexão sobre o preparo das escolas acerca da garantia de educação e de recursos necessários ao trabalho docente e que atenda à comunidade escolar.

A pesquisa contribui ao campo de estudo voltado à formação e competências docentes ao buscar evidenciar competências essenciais ao trabalho desses profissionais a partir do próprio relato de quem vivencia e compartilha em seu cotidiano desafios, dificuldades e possibilidades da sala de aula, do ensino e da aprendizagem de alunos em seus mais diferentes contextos de vida. O estudo apresenta limitações, principalmente quanto à abrangência territorial e de realidade de trabalho das docentes, entretanto, não se tem a pretensão de encerrar as discussões, mas incentivar novas pesquisas na área e que (re)signifiquem as competências docentes em vista das transformações educacionais e institucionais dos últimos anos.

Como temas para futuras investigações na área, lançam-se três sugestões de pesquisas futuras: a) estudos de natureza quantitativa que possam contemplar diferentes regiões e amostras; b) discussões que tratem sobre possíveis diferenças entre a percepção de competências necessárias em escolas públicas e privada ou dentro de diferentes contextos socioeconômicos; e por fim, c) pesquisas que observam a relação entre a categoria de gênero e as competências e desafios enfrentados pelas professoras e professores.

Referências

- ALANIZ, E. P.; ANNIBAL, S. F.; GEBRAN, R. A. O Curso de Pedagogia no Brasil e a Formação do Professor da Educação Básica: Perspectiva Histórica. *Educação em Revista*, v. 16, n. 1, p. 7-20, 2015.
- ALMEIDA, J. L. V. de.; GRUBISICH, T. M. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista lusófona de educação*, n. 17, p. 65-74, 2011.
- ALMEIDA, C. M. de.; SOARES, K. C. D.; SOARES, M. A. S. O Pedagogo escolar e seu papel na formação continuada dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCARE, 2015.
- AMARO, R. de A. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, n. 7, p. 89-111, 2008.
- AVELINO, W. F. Avaliação da educação básica e a formação do pedagogo. *Ciência & Inovação*, v. 4, n. 1, 2019.
- BANDEIRA, Y. M.; SOUZA, P. C. Z. de. Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 2, p. 273-281, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.html>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- _____. Congresso Nacional. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- _____. Congresso Nacional. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Capivari*, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.
- CARVALHO, I. M. V.; PASSOS, A. E. V. M.; SARAIVA, S. B. C. *Recrutamento e Seleção por Competências*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- DELUIZ, D. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p.13-25, set./dez. 2001.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.
- DURAND, T. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. *Proceedings...* Oslo: Norwegian School of Management, 1998.
- FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. L.; MILLS, J. Construindo o diálogo entre competência, recursos e desempenho organizacional. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, p. 1-18, 2006.
- FERREIRA, N. L.; AMORIM, S. da S.; DE OLIVEIRA, I. P. As habilidades e competências do professor diante dos novos recursos tecnológicos. *Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos*, v. 4, n. 2, 2011.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Construindo o conceito de competência. Revista de administração contemporânea*, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.
- FURLAN, C. M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCARE, 2008.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2014.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. [online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.

Acesso em: 02 jul. 2020.

IVENICKI, A. A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 102, p. 1-8, 2019.

KAILER, P. G. da L. O Papel do pedagogo em relação à inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCARE, 2013.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LOPES, R. C. S. A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. Ponta Grossa: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011. (Caderno temático).

MARQUES, D. L. de S. Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da geração z dos cursos de graduação em administração. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.

MOREIRA, K. D. Gestão de Competências. 1. ed. Indaial: Uniasselvi, 2018. 155p

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. 2 ed. Rio de Janeiro: 2011.

MOURÃO, L.; ESTEVES, V. V. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 80, p. 497-512, 2013.

MOURA, F. K. S. de; RODRIGUES, D. F. Diálogo sobre a importância do papel do professor na construção da formação humana do aluno. In: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015, Campina Grande. Anais... Campina Grande: CONEDU, 2015.

MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F.; FELICETTI, V. L. Competências do pedagogo: uma perspectiva docente. Educação, v. 34, n. 2, p. 230-240, 2011.

NACIF, P. G. S.; CAMARGO, M. S. de. Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária. In: Fórum Nacional de Educação Superior, 2009, Brasília/DF. Contribuições para o Fórum Nacional de Educação Superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/forum-nacional-de-educacao-superior/contribuicoes>> Acesso em: 26 jan. 2020.

OECD, Organisation for Economic Co-operation And Development. Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. 2013.

_____. Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC). 2020. Disponível

em: <<http://www.oecd.org/skills/piaac/>> Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. A pedagogia além dos muros escolares: uma reflexão sobre o curso de pedagogia e a importância de uma educação mais sensível. 2017. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OSTERMANN, F., CAVALCANTI, C. J. de H. Teorias de Aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011.

PEREIRA, M. A. C. Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química. 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 19

ROESCH, S. M. A. Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração: Guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertação e Estudos de Caso. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RUIZ, J. Á. Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SIMÃO, A. M. V. et al. Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 61-74, 2009.

SPENCER, L. M.; MCCLELLAND, D. C.; SPENCER, S. M. Competency assessment methods: History and state of the art. Hay/McBer Research Press, 1994.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. Competence at work: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. Educar em Revista, n. 35, p. 181-195, 2009.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; JÚNIOR, R. dos S. B. O Professor e o ato de ensinar. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. da. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. Organizações & Sociedade, v. 12, n. 33, p. 93-108, 2005.

ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.