



CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS: ANTAGONISMOS NA PRÁTICA DOCENTE

Raquel Rocha¹ - UNIPLAC
Siomara C.R. Caminha² - UNIPLAC

Resumo

Este estudo tem como temática a construção de competência na escola, visando analisar a percepção acerca do conceito da construção de competências dos professores do Ensino fundamental. Para tanto foi necessário investigar como as competências se inserem no planejamento dos professores; analisar a compreensão do professor sobre a concepção de competência; conhecer as competências que fazem parte do plano aplicadas à cada turma; verificar como o professor avalia o desenvolvimento das competências pelos alunos. Esta pesquisa se classifica como qualitativa e quanto a seus objetivos caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória e descritiva. De acordo com GIL (2002) o objetivo das pesquisas exploratórias é “o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”. O instrumento de pesquisa utilizado para a verificação constituiu de uma entrevista estruturada e respondida por 05 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola de Lages, cujos nomes foram numerados com intuito de preservar suas identidades. Esse estudo surgiu de acordo com discussões propostas na disciplina de Conhecimentos e Saberes ministrada no curso de Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense. Os resultados obtidos demonstram que as professoras apresentam diferentes concepções acerca do significado de competência, revelando certos antagonismos na prática educativa.

Palavras-chave: Construção de competência. Séries iniciais. Prática educativa.

Introdução

Os currículos fixam as matérias, a grade horária organiza o tempo disponível para explorá-las, as pessoas devem aprendê-las para, ao final da educação básica, serem aprovadas no vestibular e assim seguirem aprendendo mais disciplinas na universidade. Essa perspectiva parece estar em crise já há algum tempo. De acordo com Perrenoud (2002), hoje parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser

¹ Cursando Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

² Cursando Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

considerado de forma desvinculada do projeto a que serve, que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados. As ciências precisam servir as pessoas e a organização da escola deve visar primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais vinculadas aos princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). O desenvolvimento das competências, no plano escolar, tem apresentado como um dos grandes desafios da educação nacional.

O objetivo geral desse estudo de caso é analisar a percepção acerca do conceito a construção de competências dos professores do Ensino fundamental I de uma Escola da Rede Municipal de Lages, na região periférica da cidade e como objetivos específicos investigar como as competências se inserem no planejamento dos professores; analisar a compreensão do professor sobre a concepção de competência; conhecer as competências que fazem parte do plano aplicadas à cada turma; verificar como o professor avalia o desenvolvimento das competências pelos alunos.

É histórico na educação brasileira o antagonismo teoria/prática – em que a legislação teoriza e se distancia da prática educativa. De acordo com Alarcão (2003), em uma sociedade complexa a escola não detém o monopólio da educação; o professor não é o único e transmissor do conhecimento; o aluno tem que aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber. Isso regieme uma reforma do pensamento, pois o contexto e as participantes desse mudaram e a escola permaneceu a mesma há décadas.

Pesquisar uma instituição escolar é buscar o sentido do tempo vivido no âmbito de todos os aspectos de quem aprende e de quem ensina, pois urge uma nova reorganização do trabalho escolar, que reconfigure seus espaços e seus tempos; que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento no amplo espectro de competências e principalmente no papel dos professores; num tempo em que na construção do conhecimento está imbricada a construção de valores, na busca de uma formação pessoal integrante e integradora para o cenário social. Diante da possibilidade de compreender e analisar como se organiza, como o professor compreende e como aplica o ensino por competências nos instigamos neste processo investigativo.

Esta pesquisa se classifica como qualitativa, quanto a seus objetivos caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória e descritiva. De acordo com GIL (2002) o objetivo das pesquisas exploratórias é “o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”.

Por isso, seus planejamentos são bastante flexíveis visando garantir a consideração de vários aspectos do objeto de estudo.

Ao utilizar esse conceito propomos entrevistar as professoras que estão envolvidas diretamente nos processos educacionais do ensino por competências, analisar dados e exemplos que permitam uma melhor compreensão dos fatos estudados. Descritiva pelo fato de padronizar os instrumentos de pesquisa e, a partir destes, fazer o levantamento de opiniões e crenças das pessoas envolvidas neste processo.

3. Análise dos dados de pesquisa: ouvindo os professores do Ensino Fundamental I

Com relação ao perfil das professoras entrevistadas podemos considerar que o universo da pesquisa abrange um grupo de professoras do Ensino Fundamental I de uma Escola da Rede Municipal de Lages, na região periférica da cidade, que atende alunos da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental. O corpo docente é constituído por cinco (05) professoras do sexo feminino com idade entre 31 à 52 anos. O tempo de atuação no magistério, compreende de 03 à 23 anos, sendo que a professora que atua há 23 anos no magistério possui o tempo de atuação na Escola de 03 anos. A professora que atua há 18 anos no magistério, possui 3 anos de atuação na Escola, bem como, a professora que atua no magistério há 17 anos, possui o tempo de atuação na Escola há 12 anos. Já a professora que tem o tempo de atuação no magistério de 10 anos, possui o tempo de atuação na Escola de 8 anos.

A formação do grupo das professoras é de 04 pedagogas e 01 psicóloga, sendo que esta última está cursando pedagogia. Com relação a especialização Lato Sensu 04 professoras, entre as 05 professoras, realizaram o curso de pós-graduação: 01 professora realizou o curso de pós graduação em Séries Iniciais e Educação Infantil; 01 professora realizou o curso de pós-graduação em Interdisciplinariedade; 01 professora realizou o curso de pós-graduação em Psicopedagogia e 01 professora informou que realizou o curso de pós-graduação, porém não lembra o nome do curso. As Instituições de realização da pós-graduação respectivamente foram: Facvest, IBPEX e Uniasselvi.

Sobre o Projeto Político Pedagógico, consta na pesquisa realizada que 04 professoras conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, e 01 professora não conhece.

Sobre a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico consta na pesquisa realizada que duas professoras participaram da elaboração três professoras não participaram. Ainda sobre a pesquisa realizada, o grupo de cinco professoras caracteriza-se por certa homogeneidade na faixa etária e distintos por tempo de atuação na Escola. Sobre a especialização em *Latu Senso*, o grupo caracteriza-se homogêneo na atualização profissional. Coexiste no grupo de professoras, o fato de não terem participado da elaboração do Projeto Político Pedagógico, mas o fato da maioria das professoras entrevistadas o conhecerem.

Construção de Competência: Mobilização e Saberes Capacidade e Informação

Na busca do entendimento das professoras sobre a construção de competência, optamos por apresentar os itens destacados pelas professoras como os de maior importância para a organização de situações de aprendizagens. Duas delas atribuem à necessidade de se construir e planejar as sequências didáticas, como é possível perceber a seguir: “Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas” (P1 e P4). Como destaca (VASCONCELLOS, 2000):

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.(p.79)

Essas mesmas professoras destacam o trabalho pedagógico a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, no entanto a professora (4) e (2) ainda elencam a necessidade de conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem” (P4). As professoras (2) e (3) elencaram que o importante é “Corrigir as avaliações, buscando quantificar os erros”.

A professora (4) ainda considera importante quase todos os itens propostos na resposta, deixando de fora a quantificação dos erros dos alunos.

Uma vez que as competências não podem ser construídas sem avaliação, porém não qualquer tipo de avaliação, mas aquela que dê conta de ampliar, analisar as aprendizagens construídas ou ainda as aprendizagens a serem construídas, como ressalta Perrenoud (2002) que a questão da avaliação em uma abordagem sistêmica, poderia ser

tratada no contexto dos problemas precedentes, sem ser considerada um objeto à parte (p.48).

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. (BRASIL, 2013, p. 117)

As cinco professoras entrevistadas, com exceção das professoras (3) e (5), afirmam que consideram mais importante no seu planejamento: competência, conteúdo e metodologia. As professoras (3) e (5) citaram outros elementos que constituem grau de importância no seu planejamento, porém não revelaram quais são. Partindo do pressuposto que na Escola, as ações dos docentes, desde o planejamento das aulas até os processos de avaliação, centram as atenções na dimensão explícita do conhecimento, Perrenoud alerta que é necessário repensar a própria concepção de conhecimento, ou seja, um conhecimento enraizado numa rede de significados. “(...) A contextualização favorece a construção dos significados, constituindo uma estratégia fundamental para a mobilização do conhecimento a serviço da inteligência ou dos projetos das pessoas.” (PERRENOUD, 2002, p150).

A contextualização dos saberes articulados nas ações dos educadores e dos educandos têm sentido e significados a partir das vivências e da relação que supera a dicotomia entre teoria e a prática educativa. A proposta sobre a articulação dos saberes está intimamente ligada à aprendizagem significativa, uma vez que a valorização do conhecimento dos alunos frente aos novos conhecimentos trazidos pelos professores reforçam as estruturas mentais ligadas ao aprender, ao fazer e ao apreender. Desse modo Ausubel (2015) destaca que: “(...) aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.”

Em documento de 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens

significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. (BRASIL, 2013, p. 107)

Ressaltamos que a tomada de consciência do professor sobre a aprendizagem significativa oportuniza a compreensão sobre os aspectos que envolvem a prática pedagógica facilitando a aprendizagem dos alunos, ou seja, partimos do pressuposto que aluno e professor estão envolvidos num contexto de articulação dos saberes, cada qual com seu papel de aprendente no processo educacional.

4.1 Construção de competência para uma formação integral do aluno

A ideia de excelência acadêmica, sem deixar de lado a formação integral do aluno, nos remete ao desafio de uma educação de caráter formativo, que considere o mesmo como cidadão que convive, interage, analisa, decide, atua, que se expressa, enfim, um aluno que possui características pessoais (micro) e que atua num contexto social (macro) tornando-se protagonista do processo de construção de seu próprio conhecimento, agindo com autonomia e responsabilidade, mobilizando os saberes aprendidos de modo a transformar a realidade próxima e/ou à mais distante.

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la. (BRASIL, 2013, p. 162)

Nesse sentido a noção de competência para a formação integral do aluno organiza-se basicamente na relação entre as disciplinas escolares (matriz curricular) e o conhecimento relevante à vida em sociedade de forma a promover, valorizar, encantar, motivar a aprendizagem considerando a plularidade de capacidades que envolvem os alunos, propiciando igualdade de oportunidades. Conforme nos alerta Perrenoud (2002, p.142), “(...) A alguém que lê um livro diz que entendeu tudo, porém não consegue

expressar de alguma forma o que leu ou sentiu, falta tal competência. A capacidade de expressão é desenvolvida por meio de disciplinas.”

A construção de competência na escola inclui a formação do cidadão que atua em diferentes âmbitos: familiar, social, político, entre outros, e onde os sujeitos sociais articulam os diferentes saberes (pessoais e coletivos), caracterizando a competência como algo que se exerce em diferentes âmbitos e contextos. No estudo de caso realizado, o conceito de competência para as professoras foram expressos da seguinte forma: “Ampliar o conhecimento desenvolvimento habilidades de estudos.” (P1); “Os alunos tem varia (várias) competências as quais a gente ajuda a melhorar.” (P2); “Ter conhecimento para poder ter autonomia de suas decisões. Ter discernimento para expor suas idéias.” (P3); “Competência em minha opinião refere-se a uma questão mais individual, É aquilo que o estudante traz com ele, sua história de vida e experiências, habilidades, capacidades.”(P4); “São todas as habilidades que a criança precisa desenvolver.”(P5)

Segundo Perrenoud, a ideia de competência, além da pessoalidade e do âmbito é a mobilização, caracterizando a mobilização de saberes como elemento a serviço da competência.

(...) Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento acumulado, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta. (PERRENOUD, 2002, p. 145).

As cinco professoras entrevistadas sobre quais os instrumentos são utilizados para regular a aprendizagem do aluno: as professoras (1), (3) e (5) consideram que os instrumentos de regulação são: avaliação, trabalho em grupo e trabalho de pesquisa. A professora (2) citou o trabalho em grupo e o trabalho de pesquisa como instrumento de regulação. Já a professora (4) considerou a avaliação, trabalho de grupo e o trabalho de pesquisa.

Se Perrenoud (2002) afirma que ter competência é mobilizar os saberes e articulá-los em diferentes situações e/ou diferentes âmbitos obtendo êxito no que se faz, o papel do professor ao utilizar os diferentes instrumentos que dispõe analisa de forma vertical e horizontal o conhecimento dos alunos. Como afirma Perrenoud, “ a abordagem por competências, não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os saberes para actuar” (2001, p.17). Nesse sentido Alarcão (2003), destaca que:

Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. (p.32)

Nesse ideário do construção de competências o pensamento crítico reflexivo que envolve as ações dos professores permite uma análise sistêmica, estruturada e coerente dos saberes construídos no universo escolar. Sobre a progressão das aprendizagens dos alunos as professoras (1), (2) e (3) pontuaram que o que consideram importante para administrar a progressão de seus alunos é observar e avaliá-los, em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. As professoras (3) e (4) citaram adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino é o fator mais importante na administração da progressão da aprendizagem. A professora (5) destacou que o fator mais importante para administrar a progressão de aprendizagem dos alunos é tomar decisões a partir dos erros assinalados e aplicar novas formas de avaliação.

A abordagem formativa necessita de contextos que suscitam o desenvolvimento das capacidades reflexivas do aluno. Nesse sentido Alarcão (2003) destaca que:

Nesses contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um tripo diálogo poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós contruíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação. (p. 45)

Um referencial para os professores sob a ideia de construção de competência pode ser encontrado nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) dessa forma o planejamento e a regulação de aprendizagem pode ser articulada e coerente, pois, ambos estão relacionados no processo de aprendizagem do aluno.

Das cinco professores entrevistadas sobre o que os PCN's abordam sobre competência as respostas foram: “*Respeitar os direitos de aprendizagem. Leitura, Escrita, Análise Linguística, Produção de Textual e Raciocínio matemáticos*”. (P1); “*Escreveu não lembro.*” (P2); “*Não citou nada*”. (P3); “*Não*” (P4); “*Pouco*” (P5).

Nos PCNs (1997, s.p.) está descrito a seguinte afirmação:

Os estudantes, por sua vez, adquirem conhecimentos pela vivência, cultura e senso comum, acerca de muitos conceitos que serão ensinados na escola, o que constitui um dos pressupostos das modernas concepções do aprendizado

escolar. O desenvolvimento intelectual e emocional do aluno e a sua formação escolar são relevantes na elaboração/reelaboração desses conhecimentos. Além disso, também o professor mantém muitas idéias de senso comum, ainda que tenha elaborado parcelas do conhecimento científico. Trata-se de desenvolver um diálogo, um debate, entre concepções pré-existentes e novas concepções. É preciso assim, comparar a visão da Ciência, ou as visões das Ciências, com aquelas espontaneamente construídas pelos interlocutores do processo de aprendizado.

É necessário enumerar o perfil de um professor comprometido com sua prática consequentemente com seus alunos, um professor que busca a pesquisa como forma de atualizar-se num contexto de mudanças, um profissional reflexivo-crítico que elenca diferentes situações de aprendizagens num contexto de pluralidade cultural, social, econômica e política é um profissional que está disposto à reforma do pensamento ultrapassando as barreiras da resistência e da acomodação garantindo uma formação didática que tenha clareza teórica relacionada a uma prática coerente.

Considerações finais

A construção de competência dos professores, sempre será um desafio que envolve elementos norteadores da prática educativa além de provocar sentimentos ambíguos que necessitam ser refletidos numa perspectiva formativa. As ações reguladoras do planejamento do professor é um viés facilitador quando este compreende que é por meio das disciplinas que operacionaliza-se e articula os diferentes saberes.

Percebemos que há situações antagônicas entre o discurso teórico e a prática de sala de aula, uma vez que entendemos que o professor reflexivo precisa, diante de situações de aprendizagem, posicionar-se como pesquisador com um perfil reflexivo de suas ações conscientizando-se do grande desafio que é a formação integral de seus alunos.

No contexto escolar em que o professor está inserido ele se depara com diversas situações que envolvem os aspectos sociais, políticos, éticos, morais e étnicos, e é nesse contexto complexo que ele atua.

A construção de competências para o fazer pedagógico do professor, está intimamente relacionada com a mediação da construção do conhecimento de seus alunos. Nesse sentido a noção de competência é muito mais fecunda e abrangente e necessita de espaços de reflexão e diálogo entre os professores formando um ambiente reflexivo e dialógico.

Podemos dizer que esse estudo de caso nos permitiu verificar que as lacunas existentes entre a teoria e prática são frutos de uma formação superficial e deficitária, uma vez que poucos autores de referência foram citados pelas professoras entrevistadas, explicitando pouco conhecimento teórico e conseqüentemente vários antagonismos entre discurso e prática docente.

Diante do exposto acima acreditamos que é preciso que a formação de professores seja de caráter formativo ou seja, que discuta o processo ensino aprendizagem profundamente, uma formação alicerçada num professor que seja capaz de pensar, construir e desconstruir sua prática a partir da teoria que aprendeu sem hesitar em redirecionar suas ações numa perspectiva regularadora, crítica e reflexiva.

É preciso desconstruir a concepção de formação de professores de caráter meramente burocrático e transformar o ambiente de formação em espaços de diálogos que provoquem, desafiem e questionem sobre a construção da competência do professor.

REFERÊNCIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

AUSUBEL, D. . David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Revista escola**. abril.com.br/david-ausubel-aprendizagem-significativa- 662262.shtml, acesso em 20 de junho de 2015

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

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina – 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**/ Philippe Perrenoud, Monica Gathner Thurler, Lino de Macedo, Nílson José Machado e Cristina Dias Alessandrini; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad.- Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola.** Artmed. Porto Alegre, 1999.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Libertad.2000.