

## SABERES E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: ASPECTOS MEDIADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)

GT 02– Formação de Professores

Na busca incessante de redesenho do formato educacional para esse novo tempo que está posto, discute-se com certa insistência acerca do saber fazer educativo, seja pelas imposições do contexto social mais amplo, seja pelas necessidades particulares do contexto educacional, em que a questão da formação emerge nessa visão renovada, tendo como fundamento a consideração de alguns aspectos como: motivação, luta contra a exclusão social, igualdade e diversidade, participação, relações com a estrutura social e com a comunidade, demandando, obviamente, um novo modelo de formação.

Em decorrência, estudos e investigações nesta área, nas últimas duas décadas particularmente, têm revelado uma busca cada vez mais recorrente por renovação. Uma renovação que não se limite somente ao discurso, mas que, ultrapassando esse estágio, promova uma orientação para a ação docente a partir do desenvolvimento dos saberes e competências inerentes a este campo.

O texto apresenta uma síntese da fundamentação teórica que embasa nossa investigação, no campo da formação de professores, denominada "O Desenvolvimento Profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada". Assim, o texto em referência focaliza os saberes e a competência profissional, objetivando contribuir com a reflexão acerca da natureza dessa temática, enfatizando, sobretudo, a perspectiva de desenvolvimento profissional aqui assumido como um processo de mudança e/ou como uma forma de aprendizagem que pode conduzir à alteração e/ou ampliação e/ou produção de saberes, os quais, por sua vez, podem se refletir na prática pedagógica do professor, conforme refere Llinares (1998, 1999).

Nesse sentido, ampliando esta justificativa, aliamos-nos ao pensamento de Gauthier acerca dos saberes, considerando que:

[...] a profissionalização do ensino tem [...] não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (1998, p. 34)

Gauthier (1998) enquadra os saberes dos/as professores/as em dois níveis distintos: o privado – primeiro nível – no qual o/a professor/a produz saberes no exercício do ofício docente; e o público – segundo nível – em que os saberes advêm dos estudos, das pesquisas, dos programas escolares, dentre outros. Tanto os saberes referentes ao primeiro nível quanto os do segundo são frutos da interação cotidiana dos/as professores/as com os meios em referência

Esses saberes, dadas suas peculiaridades e especificidades, possuem alguns aspectos caracterizadores: a forma de aquisição – são adquiridos parcialmente no percurso da

formação acadêmico-formal (na Universidade); a socialização - à essa aquisição, segue-se uma etapa de socialização profissional que, por sua vez, se associa à experiência da prática docente futura; a mobilização – a circulação de tais saberes, a rigor, ocorre num contexto institucionalizado, no caso, a escola. E, como decorrência natural, o conjunto desses saberes é posto em circulação no próprio ambiente de trabalho dos/as professores/as, nas ações de ensino. (GAUTHIER, 1998)

Assim, os saberes constituem os “conteúdos obrigatórios à organização programática e ao desenvolvimento da formação docente” (FREIRE, 1996, p. 11). Esses conteúdos, alerta Freire, são armas imprescindíveis ao/à educador/a progressista para que possa exercer sua pedagogia com autonomia. Mas acrescenta que só será possível se o/a professor/a, demonstrando sua competência profissional, mostrar-se capacitado/a e determinado/a a combater e a contrapor-se a concepções e práticas que venham de encontro à concepção de educação enquanto condição que compreende a produção do conhecimento.

A prática docente considerada na sua dimensão social de formação humana, necessariamente, tem que levar em conta os saberes (científicos, disciplinares, pedagógicos), aspectos indispensáveis a essa prática. Freire (1996) discute com bastante detalhamento esses saberes e sua importância, na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, da qual, resumidamente, pinçamos as seguintes observações que julgamos importantes na fundamentação teórica dos saberes docentes:

- O/a professor/a deve, desde o princípio de sua formação, assumir-se como sujeito produtor de saberes, conscientizando-se de que ensinar não é “transferir conhecimentos”.
- Ensinar e aprender são ações que envolvem reciprocidade, e é no cotidiano social, escolar inclusive, que homens e mulheres vão aprendendo, socializando seus saberes, construindo-se social e historicamente.
- O/a educador/a democrático/a deve imprimir à sua ação docente rigorosidade metódica, isto é, não descuidar de incentivar o desenvolvimento da capacidade crítica do/a aluno/a, da curiosidade etc. Nessas condições, certamente os/as alunos/as se transformarão em sujeitos concretos da elaboração/reelaboração do saber ensinando.
- O/a professor/a deve ser um/a pesquisador/a. A tarefa de ensinar exige busca, indagação, pesquisa, propiciando-lhe ultrapassar o estágio da consciência ingênua, passando para o estágio da curiosidade epistemológica.

Freire reafirma e defende a pesquisa como meio que permite conhecer o não conhecido, oportunizando a revelação do novo (1996). Como se percebe, ensinar requer do/a professor/a a consideração, dentre outros, de dois importantes aspectos: os saberes e as competências, conforme aqui evidenciados.

Donald Schön (2000), por exemplo, tem dado grande impulso à pesquisa que envolve o processo de pensamento utilizado pelos profissionais de ensino. Defende inclusive, dentre as dimensões essenciais à profissão docente, que o profissional deve possuir um saber específico, isto é, um saber que se caracterize pela identificação e validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Esse repertório de conhecimentos caracteriza a natureza dos saberes subjacentes à prática docente, no caso, refere-se ao conjunto de competências e habilidades que alicerçam a

prática efetiva do magistério e que podem e devem ser incorporados aos programas de formação de professores/as.

Para expressar a noção do termo competência, recorreremos, inicialmente, à sua versão dicionarizada (Dicionário Larousse Comercial, 1930), a qual registra que a competência é inseparável da ação. Acrescenta, inclusive, que a noção de competência está associada a saberes: produção e veiculação, donde a polissemia e a plasticidade que o termo oferece. Assim considerada, Ropé e Tanguí são da opinião que

[...] a noção de competência é uma dessas noções, testemunho de nossa época. É uma noção geral, que conhece um uso extensivo em lugares diferentes da sociedade, que é utilizada pelos atores sociais e também por aqueles que observam e analisam os fenômenos sociais. (1997, p. 17)

Portanto, o conceito de competência está intrinsecamente vinculado à noção de formação, difundida nos anos sessenta e, posteriormente, até os anos oitenta. Trata-se de uma pedagogia pautada em objetivos e competências, que, na verdade, não é a visão que pretendemos seguir no presente estudo. Ou seja, nossa atenção, neste momento, volta-se para discutir competência na esfera educacional, mais precisamente no que diz respeito ao/a professor/a, à sua formação.

Entendemos que a competência advém, dentre outros fatores, de uma formação permanente e continuada, portanto, de um processo contínuo de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo, pela superação de etapas, pela conquista de novos estágios, pela possibilidade de enfrentamento de novos desafios, pelo redimensionamento de novos rumos a serem seguidos, enfim, pela busca ininterrupta de aprimoramento pessoal e profissional.

A competência a que nos referimos está relacionada à posse de um saber próprio ao ensino, que emerge do contexto real, concreto, no qual esse ensino ocorre. Segundo Perrenoud (1999), competência se define como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Perrenoud esclarece, contudo, que este é apenas um, dentre uma multiplicidade de conceitos existentes na literatura pertinente. Portanto, a competência constrói-se com a prática, nesse sentido, os/as futuros/as docentes devem construir suas competências ao longo de sua formação profissional, mais precisamente em sala de aula, na vivência escolar, oportunidades em que poderão experimentá-las pessoal e concretamente. Assim, como forma de corroborar o exposto, recorreremos, mais uma vez, às contribuições de Perrenoud, ao colocar em relevo que:

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade. Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática profissional e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo. Assim como amador, pode-se dar um concerto, organizar viagens [...]. Tais práticas, entretanto, admitem uma formação profissional [...]. É perfeitamente normal, pois toda competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional instituída, emergente ou virtual. (1999, p. 35-36)

A idéia de competência não se refere apenas a desempenho. Como já enfatizamos, o termo comporta um conceito polissêmico. Daí sua característica multidimensional, isto é, envolve ângulos particulares da vida profissional do sujeito, no que se refere a aspectos contextuais e organizacionais, socioculturais e até processuais.

A competência, considerando-se como tal, não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para o aperfeiçoamento da qualidade docente e para a aquisição de novos conhecimentos, o uso mais eficaz de métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino, sem faltas, nem excessos. (PACHECO E FLORES, 1999, p. 185)

Considerar, pois, a competência envolve avaliar o grau de racionalidade individual; o saber-fazer, domínio de técnicas e conteúdos relativos ao campo profissional, implica considerarmos dentro desses diversos ângulos, a competência profissional do/a professor/a. Nesse sentido é que Manfredi afirma: "[...] toda competência profissional é sempre relativa. Não há modelo absoluto de competência [...], o que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições". (1998, p. 35)

Historicamente, a concepção de competência encontra-se associada a conceitos como capacidades e habilidades, portanto vinculada às ciências humanas. Em Manfredi, encontramos referências à definição de competência como forma de revelar a autonomia, remanescente, do campo empresarial, portanto aponta para concepções acerca da competência profissional, implicando na mobilização dos saberes, eficiência e eficácia como elementos inerentes a este construto, "adequação funcional dos meios aos fins".

Assim, a competência profissional dá suporte e assegura a mobilidade do/a professor/a no âmbito do desenvolvimento de sua prática docente. O contrário, a incompetência profissional, como discute Freire (1996), desqualifica a autoridade professoral, trazendo, dentre outras conseqüências negativas, a fragilização do processo de ensino e de aprendizagem, mascarando o exercício de uma prática educativa crítica, criativa, investigativa, curiosa, na qual "[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p.29).

A competência aqui referida não está pautada em modelo referencial de competência profissional, previamente estabelecido por princípios e normas que postulam a uma dada qualidade, a um bom ensino, tendo em vista que não se trata de normatizar a conduta do/a professor/a, mas considerar que a competência exercida no contexto das práticas sociais complexas jamais se iguala à mera eficácia instrumental. Inclusive porque se defende que o conhecimento não pode reduzir-se a informações e regras expressas de forma profissional. Portanto, deve-se conceber a competência não como um conhecimento que se armazena na memória do sujeito, porém, como um repertório de narrações de caso, segundo alerta Pereira (1998).

Diante destas considerações, entendemos que, no momento, faz-se necessária uma reavaliação dos objetivos e do lugar da educação no contexto mundial, notadamente em

função das rápidas transformações ocorridas (e de tantas outras em processo) nos campos econômico, social e político. Assim, torna-se preponderante a necessidade de reconsiderar seu papel e, por extensão, a necessidade de formação de profissionais críticos e experientes, capazes de lidar e de produzirem uma multifacetada gama de saberes, numa demonstração clara de domínio de algumas competências inerentes ao professor, ao educador: competências científicas (saber), competências pedagógicas (saber fazer) e competências pessoais (saber ser), a exemplo do que define Tavares (1997).

- A competência científica diz respeito ao conhecimento e domínio de conteúdos relativos a matérias de dada especialidade; incidindo, “diretamente sobre uma área do saber, do conhecimento, ou na sua intersecção com outras áreas, em que a investigação científica, cada vez mais, se revê e exerce”. (p.68)
- A competência pedagógica implica o saber-fazer, a execução, a comunicação de conhecimentos referentes a diferentes especialidades, cuidando, porém, em adaptá-las às capacidades dos alunos. “Pressupõe que os profissionais dominem os conhecimentos da especialidade, competência científica [...] e das ciências da educação bem como dos processos didáticos e as tecnologias educativas de comunicação”. (p.69)
- Por fim, acrescenta o autor, a competência pessoal, considerada fundamental ao/à profissional da educação, está diretamente vinculada ao desenvolvimento intra e interpessoal docente, por sua condição potenciadora em relação às demais que o/a professor/a deve desenvolver no decurso de seu fazer educativo.

Por outro lado, se se considerar a incompletude do ser humano (do/a professor/a inclusive), visto que será sempre um ser em construção, em constante desenvolvimento, seu conhecimento só se completará, quando da sua própria intervenção, partindo do seu esforço pessoal, mostrando-se capacitado a processar as informações necessárias às suas tomadas de decisão.

Esta atitude de segurança, de autonomia profissional que é requerida do/a professor/a, como pondera Sá-Chaves, configura: “[...] as vantagens contidas naqueles paradigmas de formação que, sem maiores temores, “abandonam” a segurança das certezas e dos mitos para no seu lugar instalarem a força criadora das dúvidas, o efeito multiplicador das diferenças e o respeito inquestionável por eles”. (1997, p. 114)

Gauthier afirma que “[...] é preciso repensar a profissão e a formação de professores para o exercício da profissão a partir de critérios de qualidade e excelência” (1998, p. 76); Ramalho e Nuñez, dentre outros estudos, têm contribuído também com esta discussão, notadamente na questão da construção da formação docente, do tipo de profissional a ser formado, nesse sentido destacam: “A formação inicial deve contribuir para a construção de uma identidade profissional com estilo próprio, com habilidades e competências específicas para enfrentar e resolver com autenticidade os problemas e desafios de uma prática exigente”. (1998, p. 34)

Como percebemos, a profissão de educador/a exige um esforço concreto e coletivo dos profissionais da educação tendo em vista a construção e preservação do modelo de formação compatível com os reclames do meio sócio-histórico. Na atualidade, supõe

requerer do/a professor/a uma base sólida de conhecimentos, organização profissional, para fazer face à necessidade de enfrentamento das forças adversas que, porventura, possam surgir, aos desafios postos neste contexto. Desse modo, requer, então, a busca insistente de embasamento teórico e a reconstrução sempre retomada dos mecanismos formais de formação, na busca de reeducação continuada do profissional educador.

Este esforço supõe o exercício reflexivo e didático entre o conhecido e o desconhecido, na perspectiva de produção de novos saberes pertinentes à natureza contextual do conhecimento profissional docente, natureza esta que se caracteriza, especialmente, por ser aberta, renovável e produtiva.

Nesse sentido, torna-se preponderante a necessidade de reconsiderar constantemente o papel da formação do/a educador/a, perspectivando profissionais críticos/as e experientes/bem sucedidos/as, como já mencionado, capazes de lidar e de produzir uma multifacetada gama de saberes, numa demonstração clara de domínio de competências inerentes ao fazer profissional docente.

Assim entendida, há que se articular com a discussão sobre desenvolvimento profissional, e, nesse caso, a universidade ocupa, como se sabe, lugar privilegiado nesta causa, na medida em que configura o pólo institucional de produção e legitimação do saber e, também, a instituição responsável pela difusão e certificação dos conhecimentos. Gauthier, nessa perspectiva, acrescenta:

É papel dela fornecer os conhecimentos necessários e garantir, de uma certa maneira, a qualidade da produção daqueles que os possuem. O período de formação deve ser bastante longo e sistemático, a fim de que certos padrões de alto nível de formação sejam atingidos. Além disso, a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, o profissionalismo. (1998, p. 70)

Mesmo sabendo-se que o/a professor/a é, igualmente, responsável pela sua formação, pelo seu desenvolvimento profissional, entendemos, no entanto, que, a fim de que essa autonomia se efetive, é necessário que, logo no início da formação, os/as futuros/as professores/as sejam conscientizados/as da necessidade de demonstrarem disposição e capacidade para estudar e aprender e de, gradativamente, tornarem-se cada vez melhores, responsáveis pela ampliação de sua aprendizagem, de seus saberes. Importa dizer, que assim compreendendo, vão se responsabilizando (mais cedo), traçando e investindo no seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Nesta perspectiva, é válido afirmar que não se concebe ensino de qualidade sem reforma educativa, tampouco inovações pedagógicas sem um adequado programa de formação de professores/as. Professores/as na concepção de profissionais reflexivos, capazes de contribuir para a renovação do pensamento científico, notadamente no que tange ao debate sobre a própria formação (NÓVOA, 1992).

Nossa convicção é de que a questão da formação de professor/a deve avançar tanto na vertente teórica, como na prática, compreendendo-se que o saber e a prática do meio imediato dos/as professores/as devem ser trabalhados juntamente com os desafios, as preocupações, com as normas externas que acompanham esses/as professores/as em sua

prática de sala de aula, servindo, inclusive, como desafio para a matéria-prima a ser trabalhada criticamente num contexto de pesquisa.

No percurso de consideração e análise da realidade que ora se interpõe diante da discussão que sustenta e direciona a formação de professores/as e, ainda, com a convicção da necessidade de ações mais enérgicas e mais positivas nesse sentido, é que, colocamos em relevo a questão dos saberes e da competência profissional na condição de importantes segmentos, propulsores e, sobretudo, mediadores do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, que, ao lado de outros aspectos igualmente significativos, vai se conformando pela consolidação de um repertório de saberes necessários tanto a uma prática docente exigente, como à construção da competência profissional.

## BIBLIOGRAFIA

CHAKUR, Cilene R. de S. Leite. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: JM Editora, 2001.

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

GAUTHIER, Clermont et ali. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LLINARES, Salvador. Aprender a Enseñar Matemáticas em la Enseñanza Secundária: relación dialéctica entre el conocimiento teórico y práctico. **Revista Interuniversitária de Formación Del Profesorado**, nº 32, maio-agosto 1998, p. 117-127.

\_\_\_\_\_. Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas (In: PONTE, João e SERRAZINA, Lurdes [orgs.]. **Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália**. Actas da Escola de Verão – 1999, Lisboa: Secção de Educação matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1999, p. 65-92).

MANFREDI, Sílvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n. 64, p. 13-49, set., 1998.

NÓVOA, Antônio et ali. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Elizabete M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elizabete de M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. A formação inicial e definição de um "modelo profissional". **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Formação de professores (I)**, Natal: EDUFRN, 1998.

ROPÉ, F; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SÁ-CHAVES, Idália et ali. **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.