

COMPETÊNCIAS DOCENTES: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

Wania R. C. Gonzalez

Professora, UNESA e UERJ/FEBEF
waniagonzalez@terra.com.br

Flávia Monteiro de Barros Araujo

Professora, FE/UFF
fmbaraujo@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivos: a) a tecer reflexões em torno da temática das competências docentes considerando a sua centralidade no âmbito da formação de professores no atual quadro normativo brasileiro e b) contribuir para o aprofundamento do debate acerca da formação docente nos cursos de licenciaturas, trazendo aportes da literatura e das pesquisas realizadas nas graduações em administração, história e pedagogia. Para tanto, na primeira parte do texto, busca-se rastrear orientações teóricas que permeiam o debate sobre a formação de professores na atualidade. Na segunda, apresentam-se resultados de algumas pesquisas recentes sobre as dificuldades dos docentes, a partir da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (MATIAS, 2004; OLIVEIRA 2004; SOARES, 2006). As mudanças necessárias à prática docente são indicadas à luz das reflexões de Perrenoud (1999) e complementadas, de forma crítica, mediante às contribuições de Kuenzer (2003) e Ollagnier (2004) ao mencionarem uma abordagem ampliada da noção de competências, não as reduzindo às necessidades do mercado de trabalho. Finalizamos o texto com a problematização dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação atuantes nos cursos de licenciaturas.

Palavras-chave: Formação de professores, O modelo de competências, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, Prática docente, Cursos de licenciaturas

TEACHING COMPETENCES: BASIC ELEMENTS FOR A REFLECTION ON THE CHALLENGES FACED BY THE EDUCATION PROFESSIONALS IN THE GRADUATE COURSES

Abstract

The aims of this paper are twofold: a) to reflect upon the subject of teaching competences in view of the central role they play in teacher education within Brazil's present standards and b) to help deepen the debate on teacher education in graduate courses by presenting the contributions of the existing literature and of studies conducted in business administration, history and pedagogy graduate courses. The first part of the paper deals with an attempt to discover the theoretical rationale that pervades the current debate on teacher education. In the second part of the paper, the findings of some recent studies on the difficulties faced by teachers with regard to the current National Curricular Guidelines for graduate courses (MATIAS, 2004; OLIVEIRA 2004; SOARES, 2006) are presented. Changes needed in the teaching practice are pointed out in light of the reflections made by Perrenoud (1999) and critically complemented in accordance with the contributions made by Kuenzer (2003) and Ollagnier (2004) where they mention a broadened approach to the concept of competences that does not reduce them to the demands of the job market. The paper concludes with a discussion of the challenges faced by the education professionals offering the evening graduate courses.

Keywords: Teacher education, Competences model, National Curricular Guidelines for graduate courses, Teaching practice, Graduate courses

INTRODUÇÃO

A busca de uma maior compreensão dos processos formativos dos docentes está relacionada, entre outros fatores, aos problemas vivenciados pela educação escolar. Constatase que, embora as oportunidades de acesso tenham sido democratizadas, elevando-se o número de pessoas escolarizadas, os resultados dos processos educativos institucionais não correspondem às expectativas nele depositadas. Neste contexto, os questionamentos voltam-se para o professor e para a sua preparação, freqüentemente responsabilizados pelos fracos resultados apresentados pelos alunos da educação básica.

Para enfrentar os graves problemas educacionais existentes, houve a implementação no Brasil, na última década, de um conjunto de reformas que embora ocorressem de forma isolada, correspondiam a um plano articulado de governo (KUENZER, 2003). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, marco institucional deste processo, novos contornos legais e pedagógicos foram definidos, ocasionando alterações nos currículos, na organização e na gestão das instituições de ensino dos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. Segundo o discurso governamental, tratava-se de contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade do ensino, buscando adequá-lo às mudanças operadas na esfera do conhecimento e das relações de produção.

Como parte importante deste movimento, foram formuladas novas diretrizes curriculares para a formação de professores, consagrando-se outros princípios para organização dos cursos. Uma das concepções centrais estabelecidas pelas normas legais é a construção de competências profissionais, considerada uma idéia nuclear que deve nortear o processo de formação, estando refletida nos objetivos, na seleção de conteúdos, na organização institucional. De acordo com o explicitado nos documentos, não basta que um profissional tenha conhecimentos acerca de sua profissão, é preciso que ele saiba colocá-los em ação.

O modelo de competências é introduzido na educação brasileira, inicialmente, na Educação Profissional e impulsionou a adoção de um novo paradigma para a elaboração de currículos. As competências, na perspectiva da legislação educacional vigente,

compreendem o conjunto dos conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e valores (saber-ser). As competências devem ser desenvolvidas através das ações-projetos, ou seja, situações problemáticas encontradas no mercado de trabalho que o aluno é estimulado a resolver concomitantemente ao desenvolvimento de suas habilidades de leitura, comunicação oral e escrita; leitura e interpretação de dados que são fundamentais ao seu desempenho profissional. Além da Educação Profissional a adoção do referido modelo é explicitada nos Referenciais Curriculares de Nível Médio e se expressa a partir da necessidade do desenvolvimento das competências básicas. O modelo também é abordado como diretriz pedagógica dos cursos de graduação tal como pode ser observado nas diretrizes curriculares dos diferentes cursos de graduação. Este aspecto será retomado na segunda parte do trabalho.

Considerando a centralidade deste conceito no atual quadro normativo, o presente artigo tem como objetivos: a) a tecer reflexões em torno da temática das competências docentes considerando a sua centralidade no âmbito da formação de professores no atual quadro normativo brasileiro e b) contribuir para o aprofundamento do debate acerca da formação docente nos cursos de licenciaturas, trazendo aportes da literatura e das pesquisas realizadas nas graduações em administração, história e pedagogia. Para tanto, na primeira parte do texto, busca-se rastrear orientações teóricas que permeiam o debate sobre a formação de professores na atualidade. Na segunda, apresentam-se resultados de algumas pesquisas recentes sobre as dificuldades dos docentes, a partir da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (MATIAS, 2004; OLIVEIRA 2004; SOARES, 2006). Finalizamos o texto com a problematização dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação atuantes nos cursos de licenciaturas.

Tendências no campo da formação de professores

Nesta seção procuramos reconstituir alguns enfoques que nortearam o debate em torno da formação de professores na última década. Procuramos, nos estudos sobre o campo, detectar de maneira ampla, quais as orientações teóricas sobre as concepções de professor e como é percebida a formação do professor.

O professor vem ocupando lugar de destaque nas preocupações não só das políticas governamentais como das pesquisas acadêmicas. A investigação em educação tem produzido numerosos estudos sobre o tema, abordando aspectos diversos que envolvem desde a profissão propriamente dita, a formação profissional, os processos de profissionalização, o pensamento e a identidade dos professores, entre outros. A extensa literatura tem contribuído para desocultar muitas facetas escondidas da profissão, produzindo um autêntico processo de humanização da imagem da profissão docente.

Nesta direção, nos anos 90, destaca-se a ampliação da concepção de formação, com a incorporação de novos elementos ao debate. A formação do docente passa a ser vista como um processo contínuo, que se inicia antes mesmo do curso normal quando, em sua vida escolar, o aluno introjeta modelos de professor de acordo com aqueles com os quais teve contato. Além de contínua, a formação passa a ser analisada como um processo pessoal e singular. Formar confunde-se com formar-se, numa interação entre identidade pessoal e identidade profissional. O professor, considerado o principal utensílio de seu trabalho, passa a ser visto como o agente principal de sua formação. Estes eixos reconduzem o debate e as perspectivas da formação de professores, influenciando também a configuração dos novos marcos normativos.

Em nosso país o debate em torno da formação de professores foi enriquecido com a divulgação, sobretudo, de autores portugueses. A difusão destes trabalhos tem contribuído para que, num proveitoso diálogo, novas abordagens sejam aqui introduzidas. Estes autores somam a literatura americana já presente entre nós, por meio de pesquisadores, entre outros, como Michael Apple, Henry Giroux (1997), e Donald Schön (2000) que construíram instigantes reflexões acerca do currículo escolar. Schön elaborou críticas à racionalidade técnica e a ênfase na existência de um conhecimento que é gerado na ação, durante o exercício de uma dada atividade profissional, contribuindo para construção de um novo olhar sobre os processos formativos. Na sua avaliação, ao deparar-se com problemas, situações e solicitações, o profissional mobiliza conhecimentos que dispõe como teorias, crenças, procedimentos na busca de soluções, produzindo um conhecimento prático, fruto da reflexão que realiza sobre a sua ação. Schön distingue três conceitos que constituem o pensamento prático do professor: conhecimento na ação, que tem origem em experiências já realizadas traduzido no saber fazer; a reflexão na ação, processo realizado

durante a própria ação e a reflexão sobre a ação, que é a análise conduzida após a ação. A imagem que emerge de suas análises é a do professor como um profissional reflexivo e do ensino como uma prática reflexiva.

Este enfoque apresenta contribuições críticas à concepção do professor como técnico, como alguém que apenas cumpre plano e determinações elaboradas em outras esferas que não a sala de aula. A visão do professor como um profissional reflexivo traz implícito “o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores” (ZEICHNER, 1995, p.16). Assim, além de valorizar a experiência docente e o conhecimento que este constrói no seu cotidiano, a discussão da prática reflexiva implica a constatação” de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar professores para começarem a ensinar”. (ZEICHNER, 1995,p.17)

Esta abordagem abre novas perspectivas para os programas de formação de professores, pois, recoloca o papel da prática e da experiência. As análises sobre a prática docente estão instigando a reorientação dos programas de formação, na medida em que desvela a construção de um saber experiencial, considerado no quadro da racionalidade técnica um saber menos valorizado. A prática, nesta perspectiva, surge não como simples aplicação de pressupostos, mas como núcleo central do currículo. De acordo com Gómez (1995, p.10): “no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-o como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor”.

A centralidade da prática tem como fundamento a idéia de que o professor não é um simples transmissor dos saberes produzidos em outros campos do conhecimento. Em sua prática o professor mobiliza saberes de diferentes fontes. De acordo com Tardif et alli (1991, p.218) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

A prática reflexiva no processo de formação docente, na perspectiva da sua centralidade, nos remete para a idéia de formação de tipo clínico. Uma formação clínica privilegia a análise da prática, de maneira que os professores possam avaliar suas

experiências, refletir sobre suas práticas. Esta noção é desenvolvida por Perrenoud (1993, p.130) que esclarece o sentido de clínico: “é o que, perante uma situação complexa, possui as regras e dispõe dos meios teóricos e práticos para: a) avaliar a situação; b) pensar numa intervenção eficaz; c) pô-la em prática; d) avaliar a sua eficácia aparente; e) corrigir a pontaria”.

A formação de professores pode desempenhar importante papel na direção da constituição de uma nova profissionalidade docente. Neste sentido, Nóvoa (1992) destaca a necessidade de pensarmos a formação de professores a partir do desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento profissional abre uma dimensão nova nos estudos sobre a formação, na medida em que a concebe como um processo contínuo e supera a dicotomia existente entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (GARCIA 1995). A formação, nesta perspectiva, é valorizada como uma sucessão coerente de etapas, que visam o desenvolvimento profissional.

Esta perspectiva da formação como um processo contínuo significa uma grande contribuição da literatura atual, pois, amplia a visão de que formação de professores é circunscrita a determinados momentos da vida profissional como os cursos preparatórios e os treinamentos em serviço. A formação do professor se inicia, neste raciocínio, antes mesmo da formação inicial e se prolonga durante toda a sua trajetória profissional. Neste sentido, a prática é considerada também um dos “elementos constitutivos da formação continuada do professor” (SANTOS, 1998, p. 3).

A percepção de que a formação é um processo continuado, onde a construção da identidade profissional passa pela construção da identidade pessoal, alarga o debate, enriquecendo-o com outras dimensões. O professor é concebido como um profissional reflexivo, como um artista, um investigador, entre outras imagens. Por outro lado, o docente é visto, não mais como um transmissor, mas como alguém que produz um saber específico, fruto da interação entre vários saberes e validados na prática. Neste contexto, a discussão em torno da formação se amplia, analisada não mais como momentos delimitados da trajetória, mas sim como estratégia de desenvolvimento profissional. Subjacente, está a idéia de que a formação do docente se dá em diferentes circunstâncias, ao longo de sua carreira.

Competências¹ necessárias aos docentes na atualidade: resultados de algumas pesquisas recentes.

As reflexões que se seguem são baseadas em pesquisas realizadas recentemente e que trazem contribuições à formação docente. A temática que une os dois primeiros trabalhos ² é a discussão acerca do modelo de competências, adotado na legislação educacional a partir da década de 1990. Essa diretriz pedagógica foi estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, produziu princípios baseados na autonomia para as Instituições de Ensino Superior e seguindo a lógica da descentralização centralizadora, já criticada por renomados educadores, possibilitou o estabelecimento de Diretrizes Curriculares seguindo as orientações da autonomia está, porém limitada por uma carga horária e conteúdos mínimos³.

Buscamos focalizar, especificamente, os impactos das referidas mudanças na prática docente. Esta problemática é abordada nas seguintes dissertações: a) O modelo de competências no ensino superior de administração: um estudo de uma abordagem alternativa para a disciplina Administração de Recursos Humanos; b) As Políticas Educacionais e a Formação do Profissional de História (1996-2002) e c) A Prática educativa nas representações dos docentes de cursos de licenciatura, efetuada com professores dos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia.

A seguir, são apresentados, de forma sucinta, os trabalhos mencionados, com o intuito de indicar alguns caminhos para os cursos de licenciatura a partir das dificuldades relatadas pelos docentes entrevistados nas duas pesquisas.

O estudo O modelo de competências no ensino superior de administração: uma abordagem alternativa para a disciplina administração de recursos humanos⁴ investigou a

¹ A expressão é utilizada para designar "a construção teórica de referências políticas e pedagógicas, que se estrutura a partir da noção fundamental de competência e que vem orientando as mudanças que estão atualmente ocorrendo na gestão da força de trabalho e as reformas nos sistemas de educação profissional e básica. (...) O modelo de competências vem se configurando como um conjunto de princípios, centralizado na idéia básica de mobilização da subjetividade dos indivíduos e na realização de ações eficazes" (FIDALGO; MACHADO; p. 57).

² Os trabalhos foram orientados por Wania Gonzalez no Mestrado em Educação e Cultura da Universidade Estácio de Sá.

³ As Diretrizes foram apresentadas a partir de documentos da SESU (Secretaria de Educação Superior) elaborados por Comissões de Especialistas nomeadas pela Portaria 146/97 do MEC.

⁴ Autoria de José Luiz Matias, defendida em 19 de dezembro de 2003, no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá.

adoção do modelo das competências na graduação de Administração, em Instituições de Educação Superior (IES) da cidade do Rio de Janeiro, e propôs uma abordagem alternativa deste modelo no ensino da disciplina Administração de Recursos Humanos. O desenvolvimento da temática foi feito inicialmente por meio de uma contextualização do modelo das competências no mundo do trabalho e na educação brasileira e os conteúdos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Também foi enfocada a inserção do modelo das competências na educação superior do Brasil, tendo como pano de fundo o estudo das reformas universitárias que vêm acontecendo no país e a expressiva, em termos quantitativos, expansão do ensino privado, a partir dos anos de 1990. O referencial teórico adotado pautou-se na teoria crítica e proporcionou o aprofundamento da análise da pesquisa qualitativa realizada com dez professores de Administração de Recursos Humanos, atuantes em diversas IES da cidade do Rio de Janeiro⁵.

Segundo o depoimento de um entrevistado EV6, as Instituições de Ensino Superior têm organizado meios para construir uma “fachada” de que o modelo de competências tem sido desenvolvido na graduação, quando isto verdadeiramente não tem ocorrido. A maior parte dos entrevistados vincula a chegada do modelo das competências à necessidade de transformações por que devem passar as IES, em função do que ocorre no mercado de trabalho, exigindo um perfil diferenciado de administrador e, por extensão, da disciplina Administração de Recursos Humanos. Para EV, a aquisição de competências fica intrinsecamente subordinada à qualidade do relacionamento interpessoal de alunos e professores. Para ela, o mais importante é haver um relacionamento didático-pedagógico propício ao desenvolvimento mútuo das competências, pois ele não é algo obtido exclusivamente pelo aluno no decorrer da disciplina, mas sim fruto da relação adulto/adulto entre professor e aluno.

⁵ Apresentamos os resultados da dissertação, com a publicação do artigo “As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Avaliação do Modelo de Competências por Docentes do Ensino Superior de Administração” Publicado na Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

⁶ Optamos por assegurar o anonimato dos entrevistados e utilizamos apenas as iniciais do nome de cada entrevistado citado.

É importante registrar que os entrevistados têm, em sua maior parte, uma visão muito positiva a respeito da contribuição que o modelo das competências vem oferecendo à disciplina Administração de Recursos Humanos. A mais citada por eles é a mudança de enfoque sofrido pela disciplina, passando da aridez dos conteúdos essencialmente técnicos para uma abordagem mais comportamental. JP7, inclusive, reitera a necessidade de os administradores crescerem como seres humanos e desenvolverem habilidades para lidar com emoções.

A partir da fala do docente acima consideramos oportuna as reflexões de Nóvoa (1992,p.29) ao enfatizar que “ o novo profissionalismo deve se basear em regras éticas” e ao destacar que os programas de formação de professores devem ser repensados com mais ênfase nas dimensões culturais e pessoais do que nos aspectos estritamente técnicos.

A pesquisa Políticas Educacionais e a Formação do Profissional de História (1996-2002)⁸ investigou a relação entre as políticas educacionais pautadas nas Diretrizes Curriculares (CNE/CES) e na Avaliação (INEP), desenvolvidas entre 1996 e 2002, e a concepção docente da formação do profissional de História, tendo como ponto de partida a centralidade do modelo de competências presente na legislação do ensino superior. A relevância do estudo se prende à atualidade da discussão do Modelo de Competências, ao esforço para elucidação de inconsistências e contradições encontradas no corpo de leis da educação referente à graduação em História e à carência de pesquisas que enfoquem a concepção docente daqueles envolvidos na formação de professores de História para a educação básica. Como fundamentação teórica da pesquisa foi adotada a teoria crítica. No que se refere ao perfil do profissional de História e sua inserção na política educacional entre 1996 e 2002, com concentração na discussão da formação de professores, são utilizados os conceitos de professor-pesquisador, professor reflexivo e professor como intelectual, apresentados por Zeichner (1998), Schön (2000), Giroux (1997) dentre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como sujeitos dez professores do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, os quais se submeteram às entrevistas semi-estruturadas. Para o

⁷ Ver a nota anterior.

⁸ Autoria de Alix Pinheiro Seixas de Oliveira e defendida em 26/07/2005 no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá.

desenvolvimento argumentativo foram também coletados e analisados documentos oficiais, sendo os mais significativos os originários do MEC, SESu, INEP, FFP, UERJ e ANPUH.⁹

Os resultados da investigação mostram que apesar da abrangência teórica discutida nos preâmbulos dos documentos, as Resoluções, Pareceres e Portarias produzidos surgem com referências mais específicas às competências técnicas. A pesquisa apontou também para inconsistências e contradições no que se refere aos documentos oriundos das diversas agências governamentais (SESU, INEP, entre outras) quanto à indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado e outras questões cruciais. Quanto à concepção docente, a maioria dos entrevistados se mostrou favorável ao documento original de 1998 (produzido pelos especialistas em História e o presidente da ANPUH), encomendado pelo próprio governo, em detrimento das versões oficiais que se seguiram. Para boa parte dos docentes do Ensino Superior entrevistados, as modificações introduzidas pelos técnicos do MEC descaracterizaram o perfil inicial de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em benefício de políticas que viriam a viabilizar um modelo aligeirado de Universidade. O aspecto mais problemático revelado na análise das Diretrizes Curriculares da graduação em História é a importância dada à formação do historiador e a secundarização da formação do professor – o fundamental é a pesquisa acadêmica – o professor deverá ser formado fundamentalmente na Prática de Ensino – foi a afirmação de um dos entrevistados. Embora exista um consenso, entre os professores entrevistados, de que a preparação para o magistério na Educação Básica é elemento fundamental, essencial mesmo na formação do profissional de História, a presença e atuação das chamadas disciplinas pedagógicas na FFP/UERJ sofreram duras críticas. Os entrevistados quando se referem à formação de professores-pesquisadores, aqueles vêem a pesquisa como a produção de conhecimento acadêmico e não como uma produção de conhecimento ligada aos saberes docentes. Se o professor faz pesquisa, ele estará bem preparado para a docência, mas esta pesquisa é vista pela maioria dos entrevistados como a pesquisa em História.

⁹ Os resultados parciais da pesquisa foram apresentados em forma de Comunicação no Congresso Internacional de Educação e Trabalho – Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais, ocorrido na Universidade de Aveiro, Portugal, no período de 2 a 4 de maio de 2005. O resumo da Comunicação “Centralidade do Modelo de Competências e a Formação do Profissional de História”, escrito em parceria com a aluna, consta nos Anais do evento.

A pesquisa Prática educativa nas representações dos docentes de cursos de licenciatura foi efetuada com professores dos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia com o objetivo de conhecer os modelos de prática educativa que faziam parte das representações daqueles docentes, privilegiando-se os enfoques acerca da relação ensino-aprendizagem, da avaliação e do papel do professor (SOARES, 2006). Os sujeitos da pesquisa foram 122 professores, 39% do total da população de 316 docentes, atuantes tanto nas áreas de ciências humanas como nas de ciências exatas. Foram usados autores que privilegiam tanto os conceitos de prática educativa (Nèlisse, 1997; Zabala, 1998 apud SOARES, 2006) como os de representação social (ABRIC, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1975 apud SOARES, 2006). Particularmente dois resultados da pesquisa merecem destaque, indicam que: a) na universidade pesquisada as aulas magistrais consistem o procedimento mais adotado em suas práticas pedagógicas e b) os professores pesquisados afirmam que não relacionam o ensino da disciplina e o contexto da prática profissional à atuação dos seus alunos como futuros professores.

Desafios à formação docente na atualidade

Os resultados das pesquisas reafirmam os posicionamentos teóricos abordados no início do texto tais como: a necessidade da formação continuada, a reflexão na prática docente e sobre a prática docente, a urgência na mudança de visão do professor como técnico e a sua valorização como um profissional reflexivo.

De acordo com o que foi exposto é oportuno indicar as mudanças necessárias à prática docente principalmente daqueles que querem modificar o fazer pedagógico dos futuros docentes. Para tanto, retomam-se as indicações dadas por Perrenoud (1999) para efetivação das mudanças necessárias à prática docente na atualidade, das quais destacamos: a abordagem dos conhecimentos como recursos a serem mobilizados em situações variadas e complexas; negociar e conduzir projetos com os alunos que adquiram significados para os discentes e os mobilizem; adotar um planejamento flexível e desenvolver a capacidade de improvisar ao se trabalhar por projetos e por problemas; praticar uma avaliação formativa, variar a fonte de feedback, entre o professor e outro

aluno e buscar uma menor compartimentação disciplinar, o que acarreta maiores exigências à formação do docente.

Retomando a constatação de que as aulas magistrais são as práticas dominantes na universidade pesquisada por Soares (2006) é necessário problematizar a atuação dos docentes universitários. Entretanto, convém ressaltar que adotamos uma visão ampliada da noção de competências, extrapolando a conceituação de Perrenoud, compartilhamos, sim, da definição de Kuenzer (2003) ao analisar uma possibilidade de vínculo entre tal noção e o conceito de práxis, em virtude da articulação do conhecimento teórico desenvolvido pelo trabalhador, diante da complexidade do trabalho e da sua capacidade de agir em situações previstas e não previstas.

A articulação entre a teoria e a prática e a compreensão das bases técnico-científicas que fundamentam o mundo do trabalho é vislumbrada pela autora, a partir de um novo significado dado a noção de competências. Esta possibilidade é compartilhada por Ollagnier (2004) ao mencionar uma abordagem ampliada da noção de competências, mediante o enfoque da aprendizagem que relaciona os percursos de vida, experiências, à postura intelectual e emocional do ator social.

Perrenoud (1999) foi citado sem o desconhecimento das muitas críticas que recebe sobre o conceito de competências, mas o autor nos indica alguns caminhos para as mudanças nas práticas docentes destacadas anteriormente. Desta forma, partimos destas indicações para; a) subsidiar mudanças nos cursos de licenciatura almejando a consolidação de práticas pedagógicas que possuam uma abordagem abrangente da educação mediante o reconhecimento do seu direito à apropriação efetiva dos saberes (Charlot, 2005); b) contribuir para reflexões mais aprofundadas sobre a polarização entre práticas pedagógicas conservadoras e inovadoras, assim como as suas implicações nos diferentes campos das ciências de tal forma que possibilite a interdisciplinariedade e c) instrumentalizar a (re)construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: Questões para a educação hoje. São Paulo: Artmed editora S.A, 2005.

FIDALGO, F. & MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. in: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua Formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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. 29, n. 1, p. 16-27, jan /abr. 2003.

_____. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 17-44, 1999.

MATIAS, J. L. **O Modelo das Competências no Ensino Superior de Administração: Uma Abordagem Alternativa para a Disciplina Administração de Recursos Humanos**. Dissertação de Mestrado – UNESA, Rio de Janeiro, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editores, 1992.

OLLAGNIER, E. As armadilhas da competência na formação de adultos. DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

OLIVEIRA, A. P. S. **As Políticas Educacionais e a Formação do Profissional de História (1996-2002)**. Dissertação de Mestrado – UNESA, Rio de Janeiro, 2004.

PERRENOUD, P. Implicações do ofício de docente. In: _____ **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.53-70.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Dimensões pedagógicas e política da formação continuada. **Tessituras**, Belo Horizonte, n. 1, fev. 1998, Cape / SMED.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, S. R. A Prática educativa nas representações dos docentes de cursos de licenciatura. **In 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. et alli. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p-76-87, set./out./nov./dez 1998.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Submetido em agosto de 2009.

Aprovado em dezembro de 2009.