

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SABERES E COMPETÊNCIA DOCENTE

Fabiana Kremer Pereira¹

RESUMO

A questão da profissionalização docente e a temática dos “saberes pedagógicos” é uma polêmica nas esferas educacionais no mundo, tendo suscitado debates acadêmicos e políticos que ainda não nos apresentam respostas assertivas acerca do processo de formação do docente da educação profissional. Nesse sentido, a problemática que mobilizou o desenvolvimento deste trabalho consiste em investigar quais são as contribuições da formação continuada para o exercício da docência, em uma abordagem por competências na educação profissional. Para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, foram utilizados pressupostos teóricos de autores que investigam a formação dos saberes docente. Utilizou-se, também, a pesquisa de campo com professores que haviam participado de algum programa de formação continuada, por meio de um questionário composto de perguntas abertas e fechadas. Os professores pesquisados apontam contribuições da formação continuada para a sua prática docente, sendo possível verificar a influência positiva da primeira sobre a segunda.

1. Especialista, e-mail: fabianakremer@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Formação Continuada. Saberes. Competência.



1 INTRODUÇÃO

A questão da profissionalização docente e a temática dos “saberes pedagógicos” é uma polêmica nas esferas educacionais no mundo, tendo suscitado debates acadêmicos e políticos que ainda não nos apresentam respostas assertivas acerca do processo de formação do docente da educação profissional.

Considerando a aprendizagem na educação profissional, ela se associa ao aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, saberes que garantem o desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva, a metodologia de ensino não demanda simplesmente o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. A sala de aula implica uma aproximação entre a teoria e a prática através da contextualização, em uma abordagem interdisciplinar.

Mas, como todos, ou pelo menos a maioria dos professores da educação profissional, foram formados no sistema tradicional¹, portanto a implantação de um modelo por competência exige um amplo programa de educação que mude os paradigmas dessa formação oportunizando uma nova experiência educacional.

¹ A pedagogia tradicional teve seu início no século XIX, passou com grande força para o século XX e ainda perduram raízes dela pelo século XXI. Reconhecida como tendência liberal, o professor é visto como um ditador em sala de aula, e praticamente não há uma relação entre ele e os alunos, o foco está no repasse de todo conhecimento obtido pela humanidade. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia crítico-social dos Conteúdos. São Paulo. 13. Ed. Editora Loyola, 1985.



Desse modo, nos deparamos com uma situação de como o docente da educação profissional, advindo da indústria, sem uma formação inicial que lhe forneça subsídios pedagógicos consegue conduzir o fazer da sala de aula.

Nesse sentido a problemática que mobilizou este trabalho foi: **Como identificar quais as contribuições da formação continuada para o exercício da docência, em uma abordagem por competências na educação profissional?**

Para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, foram utilizados pressupostos teóricos de autores que investigam a formação dos saberes docentes, por meio de livros, artigos científicos, revistas e *sites* da internet, como forma de sustentação dos dados coletados através da pesquisa.

Utilizou-se também a pesquisa de campo como técnica por meio de um questionário composto de perguntas abertas e fechadas, aplicado a treze professores da educação profissional, que tenham participado de algum programa de formação continuada. O questionário teve como objetivo obter mais informações a respeito da contribuição da formação continuada na prática da ação docente.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS: AS COMPETÊNCIAS

Em decorrência da globalização e da modernidade, o mundo contemporâneo está cada vez mais diversificado e interconectado. Para nele integrar-se e nele atuar, as pessoas precisam dominar tecnologias em constante avanço além de dar sentido à imensa quantidade de informações disponíveis.



Nesse contexto, para atingir seus objetivos, segundo a Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) em 2005, as pessoas devem possuir competências cada vez mais complexas.

Nos anos 70, conforme Fleury e Fleury (2001) nasceu o debate francês a respeito de competência. Em decorrência do descompasso que se observava entre as necessidades do mundo do trabalho (principalmente da indústria), procurava-se aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando a aumentar a capacitação e a empregabilidade dos trabalhadores. Buscava-se estabelecer a relação entre

competências e saberes – o saber agir – como referencial do diploma e do emprego.

Na América Latina e em especial no Brasil, conforme Deluiz (2001), o modelo das competências surgiu no bojo das reformas educacionais, que por sua vez eram parte do conjunto de reformas estruturais do Estado. Essas reformas eram decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 80².

Segundo Vargas (1998), o conteúdo do trabalho também registrou significativas transformações. O restrito conceito de posto de trabalho foi substituído pelo conceito de ocupação, mais amplo e expressivo (não correspondendo a grupos de tarefas aglomeradas em operações e em funções e sim a conjuntos mais abertos que evocam os conhecimentos básicos de uma área, que podem ser transferidos no exercício de vários empregos). A organização do trabalho passa a ter um peso social elevado, exigindo o trabalho em equipe e o isolamento próprio dos modelos fordistas é superado.

Nesse novo paradigma, a competência, na sua acepção mais completa, de conhecimentos, habilidades e atitudes, e de sua utilização adequada em relação aos problemas que estão na ordem do dia, conforme Meghnagi (1999) está para

² Nesse período, todos os indicadores econômicos disponíveis apontavam o caminho recessivo trilhado pela economia. Do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história. SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed., rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 474 p.

além da capacidade de desempenhar ou assumir um determinado problema ou de desenvolver um determinado trabalho. A capacidade de autogestão numa realidade existencial, em que as certezas vão se reduzindo, funda-se sobre um saber consolidado e sobre uma capacidade para compreender, agir e decidir.

O debate sobre a noção de competência era, e continua a ser até hoje, muito específico do contexto de cada país. No Brasil, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico,

as competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o “saber”, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o “saber fazer” elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente) e os valores, as atitudes (o “saber ser”, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (MEC/SEMTEC, 2005, p. 10).

Segundo Deluiz (2001), esta noção de competências proposta pelo MEC nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, está conceitualmente próxima de uma visão construtivista, pois atribui, na mobilização dos saberes, grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores. Esta opção conceitual ocorreu sob influência de Perrenoud (1999) para quem a competência está situada para além dos conhecimentos. Não se forma pela assimilação, mas sim pela construção de um conjunto de esquemas e disposições que mobilizarão os conhecimentos necessários na situação, no momento e com discernimento.



O *Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional* (CINTERFOR) define competência como “a capacidade real para alcançar um objetivo ou um resultado em um dado contexto” (apud IRIGOIN, 1998, p. 44). Esta definição nos remete à capacidade para atuar em uma realidade determinada, não se tratando de apenas adquirir destreza, mas com uma exigência mais complexa incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes. Adotou-se ainda três grandes grupos de competências:

- **Aprender a pensar** – leitura, escrita e matemática; habilidade para prevenir e resolver problemas e tomar decisões; flexibilidade mental; apresentar ideias de forma clara; pensamento reflexivo; sentido de antecipação e atitudes criativas.
- **Aprender a fazer** – cultivo de uma atitude científica, mediante a aprendizagem de conceitos de ciências e tecnologia aplicada; produtividade, competitividade, qualidade, eficiência, economia no trabalho; alfabetização tecnológica; habilidades técnicas vinculadas com a profissão, ocupação ou especialização; e obtenção e manejo de informação.

- **Aprender a ser** – habilidades pessoais (autoconfiança, autoestima, responsabilidade individual, sentido de autonomia, sociabilidade, integridade, busca de desafios, sentido de propósito); e habilidades interpessoais ou sociais (valores, trabalho em grupo, relacionamento pessoal, capacidade de negociação, saber escutar e comunicar-se).

Para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), (2009) competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho de atividades ou funções típicas, segundo padrões de qualidade requeridos pela natureza do trabalho. Onde:

- Conhecimento é entendido simplesmente como saber.
- Habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora.
- Atitude refere-se ao saber ser relacionado com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos tais como a iniciativa e a criatividade.

2.1 Saberes e competência docente

Ser docente da educação profissional é estar em constante movimento, seja esse de envolvimento com as inovações que surgem, seja esse de busca contínua pela capacitação e aperfeiçoamento. O educador não deve somente se preocupar em ensinar, mas em desenvolver indivíduos críticos e capazes de gerar mudanças positivas na sociedade, e

[...] mais do que exercer uma perícia técnica específica, (ensinar) é necessariamente convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos com o rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, [...] buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontraram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2002, p. 52)

Para isso é necessário que os docentes sejam profissionais competentes, capazes de criar novos ambientes e situações de aprendizagem. Ser professor nos dias de hoje, para Gadotti (2003), não é nem mais fácil nem mais difícil do que tempos atrás, simplesmente é diferente, pois não só transformam a informação em conhecimento como também formam pessoas.

É importante ressaltar que existem fatores que influenciam em muito um bom docente. Entre eles está a ideia de desenvolvimento de competências de forma competente. No processo de ensino e aprendizagem, competência compreende um conjunto de saberes que são utilizados para solucionar com eficácia uma série de situações para que o processo ocorra com eficiência.

O professor competente transforma suas práticas em verdadeiras ações de mudanças baseando-se na flexibilidade: ação-reflexão-ação.

Schön (2000) afirma que três competências são fundamentais para a construção de um pensamento prático reflexivo do professor:

Conhecer-na-ação – é a competência de reconhecimento, julgamento e performance habilidosa em uma situação única, incerta ou conflitante. [...] Reflexão-na-ação – é a competência para, em situações de surpresa e erro, refletir durante a ação, sem interrompê-la, em um presente-na-ação, para poder interferir na ação em desenvolvimento (tentativa e erro) e reestruturar as estratégias. [...] Reflexão sobre a ação: é a reflexão sobre a ação com o objetivo de sistematizar e descrever um saber que está implícito nela. (SCHÖN, 2000, p. 25).

Nóvoa (2001, p. 14) afirma que “a bagagem teórica terá pouca utilidade, se você não fizer uma reflexão global sobre a vida. Como aluno e como profissional [...]”, ainda, é preciso ter uma “busca incessante pela atualização e consequentemente desenvolvimento de competências e habilidades”. Para isso, conforme as palavras de Gandin (1999, p. 129) “é fundamental que o professor se redescubra como intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação, quanto sua prática pedagógica.”



Considerando os avanços na área da aquisição do conhecimento, Boruchovitch (1993) aponta para seis tipos de estratégias metacognitivas aos quais correspondem procedimentos de ensino

que, uma vez agilizados, podem contribuir para a regulação dos processos cognitivos:

- a) **Estratégias de ensaio** que envolvem a capacidade de reconstruir o objeto aprendido mediante a elaboração de sínteses, resumos etc.
- b) **Estratégias de elaboração** que implicam no estabelecimento de relações e conexões entre os conhecimentos já adquiridos e o assunto novo, elaborando resenhas, analogias; elaborando perguntas e formulando respostas.
- c) **Estratégias de organização** que se referem à compreensão da estrutura dos fenômenos ou processos, levando à captação de suas diferentes partes e das relações de subordinação existentes. Analisar os diferentes tópicos de um texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas que revelem relações entre os fenômenos são algumas das atividades que favorecem esta compreensão.
- d) **Estratégias de monitoramento da compreensão** que pressupõem que o aluno acompanhe passo a passo o processo de aprendizagem, identificando os diferentes graus de sua assimilação. Para auxiliar neste processo, convém incentivar o autoquestionamento, a autoavaliação quanto ao alcance dos objetivos propostos e a tomada de providências em face de dificuldades.
- e) **Estratégias afetivas** que consistem em manter a motivação e a concentração necessárias à aprendizagem. Neste sentido, o professor pode contribuir orientando os alunos a planejar seu próprio desempenho.

f) Estratégias de solução de problemas

que se relacionam à aplicação correta de mecanismos para solução dos problemas propostos nas diferentes áreas de conhecimentos. Os estudos de caso, dramatizações, análises dos erros mais frequentemente cometidos, entre outros procedimentos, colaboram na elaboração desses mecanismos.

É importante destacar que a educação profissional propõe-se a preparar profissionais com senso de responsabilidade e cooperação. A adoção de dinâmicas de grupo e os trabalhos em equipe revelam-se procedimentos favoráveis ao desenvolvimento das capacidades sociocomunicativas, sobretudo se essas formas de trabalho forem encaradas como espaços para a aprendizagem de processos interativos de ajuda mútua, reflexão coletiva e autonomia de decisões, aprendizagem ao longo da vida.



Segundo Buck (2005), o método de aprendizagem por projeto é um dos princípios didáticos chave. Os estudantes trabalham numa ideia ou num problema de interesse e relevância imediatos para eles próprios. Este tipo de aprendizagem representa uma ruptura com o método de trabalho tradicional baseado na orientação temática ou disciplinar, uma vez

que existe sempre uma perspectiva diferente para ilustrar um aspecto mais abrangente e essencial da realidade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) consideraram, em 2002, que a educação profissional deve incorporar um adequado equilíbrio entre o trabalho teórico e o prático. Para tanto, deve se inspirar no princípio experimental e de solução de problemas concretos e incorporar experiências em métodos de planejamento e de tomada de decisões. No entender dessas organizações, os desafios do século XXI requerem enfoques inovadores e flexíveis, centrados no educando, e a teoria e a prática devem formar um todo e serem apresentadas de maneira a motivar os educandos. Por isso, novos métodos pedagógicos são necessários, entre eles é o da aprendizagem baseada em problemas, que focaliza os problemas reais enfrentados pelos profissionais, como ponto de partida para o desenvolvimento curricular.

O papel desempenhado pelos docentes neste processo de formação é considerado, de tal forma essencial que, segundo Buck (2005), tanto os países como as organizações internacionais já reconheceram a necessidade de mudar o seu perfil profissional e a forma como ele é visto. As funções do professor tornaram-se mais complexas, exigindo um maior nível de autoconfiança, uma maior capacidade de diálogo e uma maior criatividade no trabalho.

No entender da UNESCO e da OIT (2002), os professores que se dedicam à educação profissional devem reunir as qualidades pessoais, morais, profissionais e pedagógicas necessárias e ter recebido uma sólida preparação inicial que lhes permita atuar e adaptar-se em um contexto social, científico e tecnológico que evolui constantemente.



É IMPORTANTE RESSALTAR QUE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DEPENDE NÃO SOMENTE DO DOCENTE, MAS DE TODA A EQUIPE ENVOLVIDA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. PORÉM, O DOCENTE É FUNDAMENTAL NESTE CONTEXTO DE MUDANÇA.

3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA: RESULTADOS DA PESQUISA

Como o foco de estudo aborda o docente da educação profissional, realizou-se uma pesquisa para perceber as contribuições da formação continuada com um grupo de professores de uma escola de educação profissional de SC, o SENAI, criado justamente para atender ao desenvolvimento da indústria.

Para efetivação dessa pesquisa, foram enviados vinte questionários, dos quais sete não foram devolvidos. Treze professores da educação profissional, independente da modalidade de ensino (Aprendizagem, Técnico, Superior) participaram da pesquisa. Os sujeitos envolvidos não tiveram seus nomes identificados para preservar a identidade bem como garantir a fidedignidade das respostas. Assim, os docentes que participaram da pesquisa serão identificados como Professor 1 a Professor 13.

Observou-se que dos 13 professores pesquisados, 23% eram do sexo feminino e 77% do sexo masculino, ou seja, a maioria são homens. Comparando com a Educação Básica, considerando os dados da Sinopse do Professor,

divulgada pelo MEC no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino. As mulheres compõem 81,5% do total de professores da Educação Básica do País. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da Educação Profissional, elas são maioria lecionando. A mesma pesquisa apresenta que na Educação Profissional ocorre uma incidência maior de professores do sexo masculino, onde no SENAI são advindos na maioria das vezes da indústria.

No que se refere à faixa etária dos pesquisados, tem-se que 15% dos profissionais pertencem ao grupo de docentes com idade entre 18 e 25 anos, 46% de 26 a 32 anos e 39% de 33 a 40 anos. Acima de 40 anos não houve pesquisado.



Considerando apenas os professores com idade igual ou inferior a 32 anos, tem-se então que 61% dos pesquisados estão na faixa etária de 18 a 32 anos, o que pode-se considerar como um quadro extremamente jovem. Da mesma forma, comparando com os dados da Sinopse do Professor, tem-se que somente 8% dos professores, segundo a região geográfica (o sul do país) e a Unidade da Federação, estão acima da faixa etária de 40 anos.

Considerando o tempo de experiência em sala de aula, a pesquisa apontou que 16% dos

pesquisados atuam em sala de aula de 01 a 03 anos, 23% de 04 a 05 anos, e que 61% dos pesquisados possuem 06 anos ou mais de atuação.

Na Educação Profissional (EP) 23% dos pesquisados atuam de 01 a 03 anos, 23% de 04 a 05 anos, e que 54% possuem 06 anos ou mais de atuação.

Relacionando esses dados com a faixa etária, percebe-se que há um grupo de professores extremamente jovem (quadro 1), tanto em faixa etária bem como em experiência no magistério.

Quadro 1: Tempo de docência

Tempo de atuação	Valor absoluto		Valor relativo (%)	
	sala de aula	na EP	sala de aula	na EP
01 ano ou menos	1	1	8	8
02 a 03 anos	1	2	8	15
04 a 05 anos	3	3	23	23
06 a 07 anos	3	3	23	23
08 anos ou mais	5	4	38	31
Total	13	13	100	100

Fonte: Da autora (2013)

Segundo Tardif,

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua **própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar**³. [...] Passam por cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. [...] ocorrendo problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos

de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar.

[...] no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada

3 Grifo nosso

edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe.

[...] se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração. (TARDIF, 2002, p. 260 a 262).

Analisando a escolaridade, observou-se que 31% dos pesquisados possuem graduação, 46% especialização e 23% mestrado. Ao comparar com os dados da Sinopse do Professor, divulgada pelo MEC no fim de 2010, percebe-se que 15% dos professores que atuam na Educação

Profissional em Santa Catarina não possuem formação superior.

Já os dados desta pesquisa revelam que todos os professores pesquisados possuem ensino superior, mesmo quando 8% dos pesquisados tenha sua formação inicial em nível técnico como apresentado abaixo. Os dados revelam ainda que 69% dos docentes que atuam na Educação Profissional buscam a formação continuada de longa duração como especialização e mestrado. Importante ressaltar que a nossa pesquisa não buscou identificar quais as áreas de conhecimento que estes docentes buscam na formação continuada de longa duração.

Tabela 1: Formação Inicial

Formação Inicial	Valor absoluto	Valor relativo (%)
Técnico	1	8
Tecnólogo	2	15
Licenciatura	2	15
Engenharia	7	54
Outro	1	8
Total	13	100

Fonte: Da autora (2013)

Quanto à formação inicial, identificou-se que 8% dos pesquisados possuem formação inicial como Técnico, 15% são de Licenciatura e Tecnólogo, e 54% pertencem à Engenharia representando o perfil de formação inicial da maioria dos professores. Houve 8% como outro, que analisando todas as respostas de forma horizontal, identificou-se que a formação do Professor 6 era Bacharel, opção que não constava como resposta no questionário.

Como pode-se observar, a pesquisa apresenta que 85% dos professores pesquisados têm suas

histórias de formação inicial marcadas por uma formação técnica e somente 15% não, característica de professores advindos da indústria.

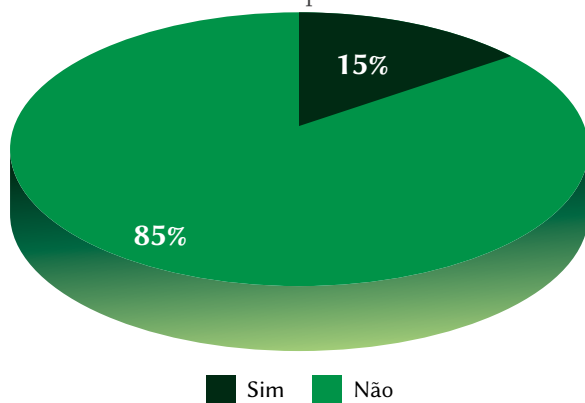
Novamente, comparando com os dados da Sinopse do Professor, tem-se que dos 88% dos professores que possuem curso superior, 54% deles possuem somente curso sem licenciatura, segundo a região geográfica do Sul do país que compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Apresentam-se na sequência as perguntas que foram realizadas aos pesquisados quanto à formação continuada.

1. Como docente da Educação Profissional, o que você pensa sobre a formação continuada de professores na área pedagógica?

Percebe-se na pesquisa que 15% dos professores consideram a formação continuada na área pedagógica como dispensável, pois a formação inicial dá bases para desempenhar a atuação docente. Já 85% dos pesquisados atribuiu como indispensável. Comparando as respostas dessa pergunta com a pergunta que aborda a formação inicial, e analisando todas as respostas de forma horizontal, percebe-se que os mesmos 15% com formação em Licenciatura consideram a formação continuada como dispensável. Então a formação inicial é suficiente?

Gráfico 1: Formação Continuada Dispensável e Indispensável



Fonte: Da autora (2013)

Para ensinar, não apenas no ambiente acadêmico, mas na sociedade, não bastam experiências e conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento, são necessários saberes pedagógicos e didáticos. Embora os resultados da pesquisa mostram que todos os professores pesquisados exercem a docência com um certo nível de experiência, nem todos tiveram em seus cursos de formação, seja na formação inicial, ou na especialização ou no mestrado, oportunidade

de aprender e sistematizar os saberes necessários à docência, configurando-se desse modo a importância da formação pedagógica.

2. Você participa de programa de formação continuada na área pedagógica?

Observa-se que 69% dos professores pesquisados participam sempre que podem de programas de formação continuada na área pedagógica e que, 38% participam quando é promovido pela instituição de ensino.

Tabela 2: Participação em programa de formação continuada na área pedagógica

Participação ...	Valor absoluto	Valor relativo (%)
sim, sempre que posso	9	69
sim, quando a presença é obrigatória e exigida pela instituição de ensino	0	0
sim, quando promovido e/ou custeado pela instituição de ensino	5	38
nunca, não considero necessário a formação continuada	0	0
Total	14	107

Fonte: Da autora (2013)

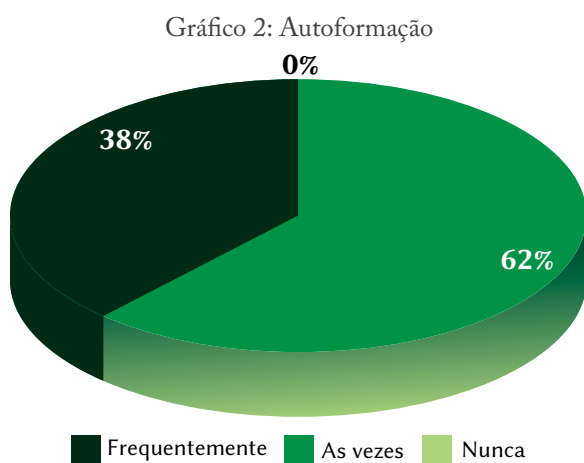
Como esta pergunta possibilitava marcar mais de uma alternativa, a soma dos percentuais ultrapassou 100%. Assim, analisando todas as respostas, desta vez na vertical, identificou-se que 8% dos pesquisados participa de programa

de formação continuada na área pedagógica sempre que possível, porém “quando custeado⁴ pela instituição de ensino”, conforme relata o Professor 8.

A formação continuada do professor da educação profissional deverá ter como princípio o esforço pessoal e o desejo de se constituir como sujeito responsável pela sua ação docente, construindo seu perfil profissional e seus saberes.

3. Você busca formação por meio de leitura de jornais, revistas, artigos científicos, materiais que contribuam para a sua atuação docente?

Buscando identificar a iniciativa de se manter atualizado, observa-se que 62% dos pesquisados frequentemente buscam formação por meio de leituras de jornais, revistas, artigos científicos, materiais que contribuam para a atuação docente e 38% dos pesquisados apontou como às vezes.



⁴ Quando as despesas com o curso, incluindo deslocamento, hospedagem e alimentação, são pagas pela instituição.

Ensinar exige pesquisa:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Destacam-se que o professor deve ser o agente da construção de sua própria capacidade de investigação, sendo primeiramente um questionador de sua prática, sempre com a ajuda dos colegas. O docente tem que ser também um investigador permanente de sua área de conhecimento, de seu campo profissional. O educador necessita ter acesso às principais fontes de conhecimento em sua área: realizar leituras, frequentar bibliotecas, participar de congressos e de reuniões em conselhos profissionais, órgãos governamentais especializados, universidades e realizar visitas periódicas a empresas e profissionais.

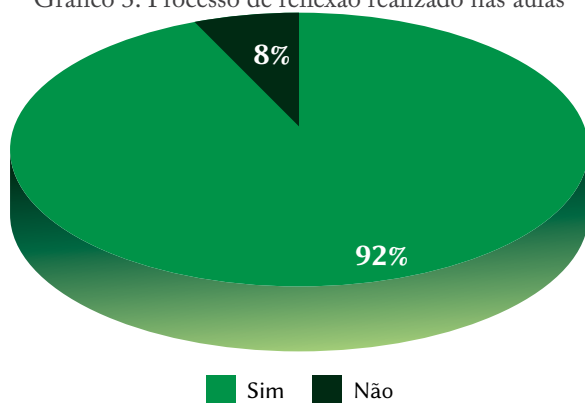
O educador, como profissional do conhecimento, necessita dominar ainda métodos e técnicas básicos de pesquisa, de levantamento de dados através de diferentes tipos de fontes,

de sistematização e análise de dados. Necessita saber reelaborar e sintetizar os dados a partir de uma perspectiva própria e, finalmente, saber socializar esse conhecimento investigado com colegas e alunos. Com isso, o educador poderá planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais por seus alunos.

4. Você realiza processo de reflexão de suas aulas?

Observa-se que 92% dos pesquisados respondeu afirmativamente, ou seja, que realiza processo de reflexão das suas aulas. Porém identifica-se que 8% responderam negativamente.

Gráfico 3: Processo de reflexão realizado nas aulas



Fonte: Da autora (2013)

Tentando entender a resposta supracitada, foram analisadas todas as respostas no sentido horizontal e identificou-se que o Professor 11 atribuiu que não realiza reflexão de suas aulas. Esse professor é do sexo masculino, com idade entre 26 e 32 anos, com mestrado, atua de 04 a 05 anos em sala de aula, sendo 03 em educação profissional. Considera a formação continuada na área pedagógica indispensável para a atuação docente. Participa sempre que pode de programas de formação continuada.

Busca, frequentemente, formação por meio de leituras de jornais, revistas, artigos científicos, materiais que contribuam para a sua atuação como docente. Para Nóvoa

a ausência deste processo de reflexão e atualização, sobre o professor e a ação do mesmo faz com os sujeitos não tenham consciência do mundo e a ele apenas se adaptem: somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, “de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é, e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (NOVOA, 1995, p.42).

Na pergunta seguinte, encontra-se uma justificativa do professor do porquê desta resposta.

5. Em caso afirmativo na pergunta anterior, em que consiste este processo de reflexão de suas aulas?

Como esta pergunta deveria ser respondida apenas por aqueles que na pergunta anterior responderam afirmativamente, observa-se que 69% dos pesquisados responderam. Destes, 8% apontam que o processo de reflexão de suas aulas consiste em acompanhamento eficiente dos estudos dos estudantes a partir de uma ação-reflexão-ação e 46% apontam que consiste em identificação de condições para a melhoria da ação docente, em prol das aprendizagens. Os demais apontaram a autoavaliação para verificar se os objetivos propostos foram alcançados, ou seja, 15% dos pesquisados. Percebe-se que 30% dos pesquisados não responderam, e deveria ser 8%.

Tabela 3: Fatores do processo de reflexivo

Em que consiste esse processo de reflexão de suas aulas	Valor absoluto	Valor relativo (%)
autoavaliação para verificar se os objetivos propostos foram alcançados	2	15
acompanhamento eficiente dos estudos dos estudantes a partir de uma ação-reflexão-ação	1	8
identificação de condições para a melhoria da ação docente em prol das aprendizagens	6	46
Total	9	69

Fonte: Da autora (2013)

Buscando justificativa para a negativa na pergunta anterior, continua-se analisando a as respostas no sentido horizontal. Para nossa surpresa, o Professor 11 que apontou não realizar reflexão de suas aulas, respondeu a esta pergunta apontando a identificação de condições para a melhoria da ação docente em prol das aprendizagens. Esta pergunta somente deveria ser respondida caso a resposta da pergunta anterior fosse afirmativa. Assim fica a dúvida: este docente e os 30% que não responderam essa pergunta realizam sim ou não a reflexão de suas aulas? Continuam-se a análise dos dados.

6. O que significa refletir sobre a prática pedagógica?

A pesquisa revelou que para 8% dos pesquisados, refletir sobre a prática pedagógica significa refletir sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes; também para 8% significa refletir se a prática docente adotada corresponde ao planejamento estabelecido; 31% refletem sobre a prática pedagógica visando a encontrar novas alternativas para as dificuldades em sala de aula e 54% afirmam que significa refletir sobre os resultados dos estudantes para identificar as dificuldades de aprendizagem e propor novas situações de aprendizagem.

Tabela 4: O significado da reflexão sobre a prática pedagógica

Em que consiste esse processo de reflexão de suas aulas?	Valor absoluto	Valor relativo (%)
refletir sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes	1	8
refletir se a prática docente adotada corresponde ao planejamento estabelecido	1	8
refletir sobre a prática pedagógica visando encontrar novas alternativas para as dificuldades em sala de aula	4	31
refletir sobre os resultados dos estudantes para identificar as dificuldades de aprendizagem e propor novas situações de aprendizagem	7	54
Total	13	100

Fonte: Da autora (2013)

Um "professor reflexivo" não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não pode o evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Continuando a análise da resposta negativa pelo Professor 11, na pergunta de número quatro, identificam-se que para essa pergunta o mesmo professor afirma, mediante seleção de opção, que reflexão sobre a prática pedagógica é refletir sobre os resultados dos estudantes para identificar as dificuldades de aprendizagem e propor novas situações de aprendizagem. Sua resposta vem ao encontro do que pensa a maioria dos pesquisados que se desconsiderar a sua resposta representaria 46% em vez de 54%. Ainda assim representa a maioria.

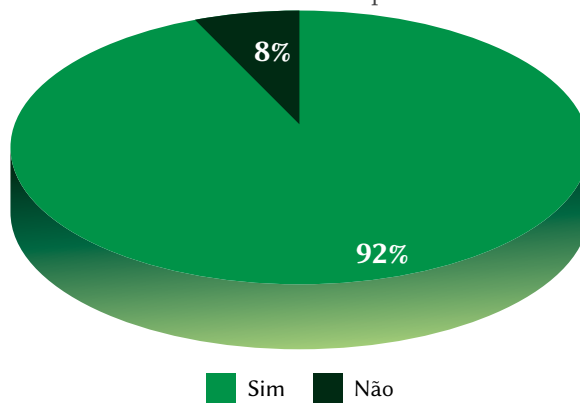
Algumas suposições podem ser apontadas para a resposta negativa à reflexão de sua prática como: respondeu a esta pergunta selecionando a alternativa equivocadamente ou; não dedica tempo de reflexão, porém identifica a importância dessa ação por parte do docente.

7. Você participou de algum programa de formação oferecido pelo SENAI?

Observa-se que 92% dos pesquisados respondeu afirmativamente, ou seja, que participou

de programa de formação continuada oferecido pela instituição de ensino pesquisada, porém identificamos que 8% responderam negativamente.

Gráfico 4: Participação em programa de formação continuada oferecido pelo SENAI



Fonte: Da autora (2013)

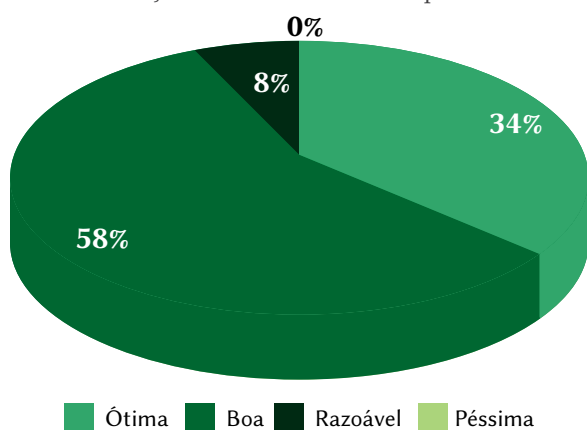
Analisando as respostas no sentido horizontal, identifica-se que o Professor 12 não participou de programa de formação continuada oferecido pelo SENAI. Comparando com outras perguntas identifica-se que: possui de 26 a 32 anos; formação inicial graduação; tempo de atuação em sala e de educação profissional de 04 a 05 anos; participa de programas de formação sempre que pode e busca autoformação às vezes.

8. Como você considera suas experiências no programa de formação continuada oferecido pelo SENAI?

A pesquisa mostra que 58% dos professores, que participaram de programa de formação continuada oferecido pelo SENAI, apontaram que suas experiências têm sido boas, 33% ótima e 8% razoável.

Para Perrenoud (2001, p.47), “a boa formação é aquela que leva os profissionais a desejar prosseguir formando-se através de suas ações concretas”. As respostas para a pergunta seguinte trazem apontamentos dos próprios pesquisados quanto às contribuições que a formação continuada propicia ao docente. Poderíamos fazer um amplo resgate bibliográfico para apontar essas contribuições, porém, nesse momento preferimos manter os relatos dos pesquisados com o objetivo de valorizar seu empenho e dedicação na busca de desenvolver-se continuamente.

Gráfico 5: Experiências obtidas no programa de formação continuada oferecido pelo SENAI



Fonte: Da autora (2012)

9. O que mudou na sua prática pedagógica a partir da formação continuada oferecida pelo SENAI?

Como esta pergunta deveria ser respondida apenas pelos pesquisados que haviam participado de algum programa de formação oferecido pelo SENAI, obteve-se 92% dos pesquisados descrevendo o que mudou em sua prática pedagógica.

Segundo Libâneo,

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Observe na tabela 5 as contribuições apontadas pelos docentes pesquisados:

Tabela 5: Contribuições da formação continuada oferecida pelo SENAI

Professor	O que mudou na sua prática pedagógica a partir da formação continuada oferecida pelo SENAI?
Professor 1	Atenção redobrada no processo de Planejamento das aulas. Aplicação de Estratégias de ensino que envolvam os alunos ativamente. Elaboração de instrumentos de Avaliação prevendo indicadores e critérios sobre as atividades efetivamente desenvolvidas com os estudantes.
Professor 2	Planejamento.
Professor 3	Para mim ajudou bastante, consegui planejar melhor minhas aulas e elaborar práticas mais eficientes para o entendimento do conteúdo.
Professor 4	O processo de educação por competência.
Professor 5	Principalmente o processo de avaliação dos alunos.

Professor	O que mudou na sua prática pedagógica a partir da formação continuada oferecida pelo SENAI?
Professor 6	A forma como interpreto as avaliações, tentando buscar no processo de avaliação uma forma de melhorar o ensino. Também acrescentei às minhas práticas o que aprendi nos cursos oferecidos.
Professor 7	Aumento do processo de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.
Professor 8	Vislumbrei outras estratégias pedagógicas e relembrei de algumas que não estava praticando.
Professor 9	A formação continuada para os docentes sempre é estímulo para repensarmos nossas práticas de sala de aula. A busca por melhores materiais didáticos, as práticas interdisciplinares, as estratégias de ensino e a afinação cada vez maior com o perfil de formação são alguns dos pontos fortemente influenciados pelos programas de formação.
Professor 10	A percepção da sala de aula no que concerne ao ensino por competências.
Professor 11	É notória a evolução no processo de ensino-aprendizado com a utilização das práticas pedagógicas, tanto no ponto de vista de elaboração das atividades a serem ministradas, quanto da aplicação docente. Essas práticas têm auxiliado muito no trabalho de ensino por apresentar ferramentas e métodos de trabalhos que buscam, de forma dinâmica, facilitar ao aluno o acesso ao conhecimento.
Professor 13	A formação continuada propicia melhores condições no preparo de atividades, bem como na condução das mesmas em sala de aula. Dessa forma, os docentes sentem-se em melhores condições de elaborar novas práticas, bem como novos métodos de avaliação.

Fonte: Da autora (2013)

Ao analisar as respostas apresentadas para essa pergunta e fazendo uma rápida categorização, percebem-se evidências de contribuições da formação continuada para a ação docente no

que diz respeito ao planejamento, às estratégias, às formas e aos instrumentos de avaliação bem como reflexão sobre sua prática docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando à reflexão com base na problemática que mobilizou este estudo, tem-se que um dos grandes desafios do professor da educação profissional é manter-se atualizado sobre a metodologia de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Necessita estar em contínuo processo de aprendizagem o qual fará com que saiba avaliar e julgar seus métodos, formas de avaliação, recursos, refletindo se estes alcançam as necessidades e expectativas dos educandos.

Quanto ao desenvolvimento de competências fica evidente que o docente necessita estar se capacitando continuamente e, a boa formação

continuada é aquela que leva esse sujeito a desejar prosseguir formando-se.

Importante ressaltar que a formação continuada possibilita propor novas metodologias e colocar o docente a par das discussões atuais contribuindo significativamente para a melhoria da ação docente bem como possibilita a apropriação de saberes que desenvolvam a sua autonomia e a reflexão de sua prática docente.



PEDAGOGY OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN EDUCATION:

CONTRIBUTIONS OF CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS KNOWLEDGE AND COMPETENCE

ABSTRACT

The issue of professionalization and the issue of “pedagogical knowledge” is a controversy in the educational sphere in the world, attracting academic and political debates that still do not have assertive answers about the process of training of teachers of vocational education. In this sense the issue that prompted the development of this work is to investigate what are the contributions of continuing education for the teaching profession, in a competence approach in vocational education. For the development of this research work, we used the theoretical assumptions of authors investigating the formation of teacher knowledge. We also used field research with teachers who had participated in a continuing education program, through a questionnaire consisting of open and closed questions. The assessed teachers indicate contributions of continuing education to their teaching practice. Thus, it was possible to verify that the continuing education influences the practice of these teachers.

Keywords: Teacher. Continuing Education. Knowledge. Competence.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico:** introdução. Brasília: MEC/SEMTEC, 2005

BORUCHOVITCH, Evely. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, ri. 110/111, jan./abr., 1993.

BUCK, Bernhard. Desafios da reforma do EFP (Ensino e Formação Profissional) para a profissão docente: uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Revista Europeia de Formação Profissional**. CEDEFOP, nº 36, Sept-Dec/2005/III, p. 22 – 35. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36_pt_buck.pdf>. Acesso em: 27 out. 2012.

CENTRO INTERAMERICANO para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional. **La formación basada em competências em America Latina y el Caribe:** desarrollo reciente, algunas experiencias. Montevideo: CINTERFOR, 2001.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico Senac**, v. 27, nº 3, set. / dez. 2001. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/modelocompetencias.html>>. Acesso em: 8 out. 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de Competência. **RAC Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, número especial. Curitiba: ANPAD, 2001, p. 183 – 196. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educar é impregnar de sentido à vida. Que escola o Brasil precisa e quer ter? **Revista Professor**, ano 1, n. 2, p. 18 - 21, nov. 2003.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político – pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

IRIGOIN, María E. En torno al concepto de competencias. In: **Gestión de la capacitación en las organizaciones. Conceptos básicos**. Lima: Minsa. 1998, p. 43-48. Disponível em: <<http://www.minsa.gob.pe/publicaciones/pdf/capacitacion.pdf#page=41>>. Acesso em: 8 out. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Caminhos das civilizações**. São Paulo: Atual, 1998.

MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 19 n. 64. Campinas, sep. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300003>. Acesso em: 23 out. 2012.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Fala Mestre: Professor se forma na escola. Mais que alfabetizar: Porque é importante ensinar às crianças a função da língua e não apenas os códigos da leitura e escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 144, p. 14 – 16, ago. 2001.

OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento**. Genebra: OIT, 2002. Disponível em: <<http://www.oit.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-iv-1.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2012.

ORGANIZATION for economic corporation and development. **The definition and selection of key competencies: executive summary**. OECD, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

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

_____. **Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed., rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 474 p.

SCHÖN, Donald A., **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. **Metodologias SENAI para formação por competências: norteador da prática pedagógica**. 3. ed. Brasília: SENAI/DN, 2009.

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

UNESCO. **Normas sobre Competências em TIC para Docentes**. Genebra: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://74.125.113.132/search?q=cache:j2OmOrmxPGsJ:cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%2520Standards%2520SP/ICT-CST-Implementation%2520Guidelines%2520-%2520SP.doc+ENFOQUE+MODULAR+en+la+ense%C3%B1anza+t%C3%A9cnica+%22UNESCO%22&cd=43&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

VARGAS Z., Fernando. La formación por competencias. In: **Gestión de la capacitación en las organizaciones. Conceptos básicos**. Lima: Minsa. 1998, p. 49-60. Disponível em: <<http://www.minsa.gob.pe/publicaciones/pdf/capacitacion.pdf#page=41>>. Acesso em: 8 out. 2012.

Data de recebimento: 22/09/13

Data de aprovação: 18/11/13

SOBRE A AUTORA



**Fabiana Kremer
Pereira**

Especialista em
Psicopedagogia pela
Universidade do Oeste
de Santa Catarina.
Mestranda em
Educação pela mesma
Universidade na linha

de pesquisa Processos Educativos, no grupo
de pesquisa Formação Docente e Práticas de
Ensino. Atualmente atua no SENAI / SC como
Coordenadora Pedagógica desenvolvendo ativida-
des de formação docente nos temas de Educação
e Avaliação do processo de ensino e aprendizagem
com base em competências.

**VOCE
SABIA!**
que a revista
E-TECH®
tecnologias atingiu
o nível **B3***
na classificação do
QUALIS CAPES?



* PONTUAÇÃO DO QUALIS NO PERÍODO 2013/2014. VEJA
AS DEMAIS PONTUAÇÕES EM WWW.SC.SENAI.BR/E-TECH.
REVISTA **E-TECH**. MAIS TECNOLOGIA
PARA A COMPETITIVIDADE DA INDÚSTRIA.