

Competências profissionais no currículo da formação docente: O PARFOR em questão

Luciane Menezes Cardoso*, Maria Alice Melo**

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as competências profissionais no currículo da formação docente desenvolvida pelo PARFOR, partindo das orientações legais e curriculares que norteiam o PROFEFPA, como é denominado na Universidade Federal do Maranhão. Procura-se caracterizar a criação do PARFOR como política pública nacional de formação de professores e as adequações curriculares para uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades que promovam uma educação de qualidade do ponto de vista do mercado. O trabalho se ancora nos estudos de Freire (2014), Macedo (2002), Ramos (2001), Schon (2000), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Tardif (2002), Vázquez (2007) e Moraes e Galiazzi (2016). Utilizamos fontes primárias, documentos oficiais de legislação educacional e bibliográficas. Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, que envolveu o total de dezessete sujeitos, sendo dois coordenadores, um geral e outro do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, quatro professores e onze alunos-professores concluintes do referido curso do polo de Cururupu. Os resultados enfatizam que a formação ofertada pelo PARFOR/UFMA procura ir além de desenvolver competências, pois a preocupação maior é com a formação humana de um educador que esteja engajado ética e politicamente com a educação em uma perspectiva de transformação da realidade que está posta, colocando, assim, a educação a serviço de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: formação docente; PARFOR; competências.

Professional skills in the teacher training curriculum: the parfor in question

Abstract

The objective of this study is to analyze the professional skills in the teacher training curriculum developed by PARFOR based on the legal and curricular guidelines that guide PROFEFPA, as it is called at the Federal University of Maranhão. The aim is to characterize the creation of PARFOR as a national public policy for teacher training and the curricular adjustments for training aimed at developing skills and abilities that promote quality education from the market's point of view. The work is anchored in the studies of Freire (2014), Macedo (2002), Ramos (2001), Schon (2000), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Tardif (2002), Vázquez (2007) and Moraes and Galiazzi (2016). We use primary sources, official educational legislation and bibliographic documents. This article is part of a broader research that involved a total of seventeen subjects, two coordinators, one general and the other of the PARFOR/UFMA Pedagogy course, four teachers and eleven student-teachers completing the aforementioned course at the Cururupu hub. The results emphasize that the training offered by PARFOR/UFMA seeks to go beyond developing skills, as the biggest concern is with the human training of an educator who is ethically and politically

* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora das redes municipais de educação de São Luís e Rosário (SEMED/ SÃO LUÍS/ ROSÁRIO). Vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1672-3014>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7282470412523946>. E-mail: menezesluciane22@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão, em exercício no Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMA). Vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6172-1608>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/81755989249772475>. E-mail: ma.melo@terra.com.br

engaged with education in a perspective of transforming the reality that is posed, thus placing education at the service of a more just and egalitarian society.

Keywords: teacher training; PARFOR; Skills.

Competencias profesionales em el curriculum de formación docente: el PARFOR em cuestión

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las competencias profesionales en el currículo de formación docente desarrollado por el PARFOR con base en las directrices legales y curriculares que guían al PROFEBPAR, como se denomina en la Universidad Federal de Maranhão. El objetivo es caracterizar la creación del PARFOR como política pública nacional para la formación docente y los ajustes curriculares para la formación encaminados al desarrollo de competencias y habilidades que promuevan una educación de calidad desde el punto de vista del mercado. El trabajo se basa en los estudios de Freire (2014), Macedo (2002), Ramos (2001), Schon (2000), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Tardif (2002), Vázquez (2007) y Moraes y Galiazzi (2016). Utilizamos fuentes primarias, legislación educativa oficial y documentos bibliográficos. Este artículo forma parte de una investigación más amplia que involucró un total de diecisiete sujetos, dos coordinadores, uno general y otro del curso de Pedagogía del PARFOR/UFMA, cuatro profesores y once estudiantes de magisterio que cursaron el mencionado curso en el polo Cururupu. Los resultados resaltan que la formación ofrecida por el PARFOR/UFMA busca ir más allá del desarrollo de habilidades, ya que la mayor preocupación es con la formación humana de un educador que se comprometa ética y políticamente con la educación en una perspectiva de transformación de la realidad que se plantea, así poner la educación al servicio de una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: formación docente; PARFOR; habilidades.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar as competências profissionais no currículo da formação docente desenvolvida pelo PARFOR/UFMA. Neste sentido, este artigo traz um recorte de uma pesquisa mais ampla, que envolveu o total de dezessete sujeitos, sendo dois coordenadores, um geral e outro do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, quatro professores e onze alunos-professores concluintes do referido curso do polo de Cururupu. Procura-se caracterizar as orientações legais e curriculares que norteiam o PROFEBPAR, como é denominado na Universidade Federal do Maranhão e, para isso, discute-se a criação do PARFOR como política pública nacional de formação de professores, bem como as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e as competências profissionais do pedagogo no contexto curricular do PARFOR.

De abrangência nacional, o referido programa foi criado para suprir a necessidade de formação docente, tendo em vista o baixo índice de professores com formação adequada para atuar na educação básica. Nesse sentido, este estudo analisa como está estruturado o Projeto Pedagógico do Curso de primeira Licenciatura do PARFOR/UFMA do polo de Cururupu e traz dados de uma pesquisa realizada junto aos sujeitos envolvidos no processo formativo da

referida instituição. De maneira que discute a noção de competência e como ela se configura no currículo do curso em estudo. Discute, ainda, o entendimento do termo na ótica dos pesquisados e constata que essa noção está relacionada ao saber- fazer, à capacidade de mobilizar múltiplos conhecimentos para solucionar um problema prático.

Diante do exposto, levanta-se a seguinte indagação: em que medida as novas demandas de formação de competências profissionais têm gerado mudanças no currículo do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA?

Para refletir sobre o problema levantado, utilizou-se como procedimento metodológico a investigação documental, bibliográfica e a técnica para coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas e o questionário on-line. Os dados foram analisados e organizados a partir da técnica da análise textual discursiva, com base em Moraes e Galiazzi (2016).

Em primeiro lugar, procurou-se explicitar as questões legais e curriculares que norteiam as ações do PARFOR, especialmente, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em seguida, tratou-se da sua criação como política pública e como política nacional de formação docente. Explicitou-se a noção de competências na ótica dos sujeitos investigados e as competências profissionais que o curso objetiva desenvolver nos alunos-professores. Constatou-se que o curso em análise procura ir além do desenvolvimento de competências, visando formar profissionais que estejam comprometidos em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, portanto, a formação a que o curso se propõe se move na perspectiva ontológica do desenvolvimento humano.

O PARFOR: DETERMINAÇÕES LEGAIS E CURRICULARES

Em discussão há vários anos, a preocupação com a formação docente se acentuou na metade da década de 1990. E, nessa perspectiva, o MEC criou vários programas governamentais com a finalidade de atender à demanda por educação básica no país. A partir do Decreto 6.755/2009 (Brasil, 2009a), o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 (Brasil, 2009b) instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, o PARFOR presencial, no âmbito do Ministério da Educação.

É fundamental esclarecer, ainda, que o art. 11, inciso III do Decreto 6.755/2009 previa o estímulo a programas emergenciais de formação de professores em exercício na rede

de educação básica dos entes federados que apresentassem características como: graduados não licenciados, licenciados em áreas diversas da atuação docente e nível médio, na modalidade normal.

Para suprir essa necessidade de formação de professores, o PARFOR oferta cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária mínima de 3.200 horas mais 400 horas de estágio supervisionado para professores que não possuem formação em nível superior; enquanto para os docentes que atuam fora da sua área de formação são ofertados cursos de 2ª Licenciatura, que têm carga horária aproximada de 1.200 horas, incluindo as horas de estágio supervisionado.

No tocante aos professores da rede pública de educação básica que possuem curso superior, mas sem licenciatura, é possível cursar formação pedagógica para que, assim, esses profissionais possam ter conhecimentos fundamentados no saber e prática docente (Brasil, 2014).

Na UFMA, o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR tem o Projeto Pedagógico referenciado no curso regular, aprovado pela Resolução nº 707, CONSEPE, de 22 de setembro de 2009 em vigor, que orienta a oferta do curso nos turnos vespertinos e noturno, no campus Dom Delgado, na região do Itaqui-Bacanga, em São Luís.

Por se tratar de uma adaptação ao currículo em vigor, o PPC do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA busca atender às especificidades do plano e as características do público-alvo, a saber, os professores da rede pública de ensino, que, embora não tenham formação em nível superior, acumulam experiência profissional e conhecimento da realidade em que atuam (Maranhão, 2018).

O PARFOR/UFMA oferta turmas em cursos de 1ª e 2ª Licenciaturas e sua operacionalização é viabilizada por um corpo administrativo e um pedagógico e ambos estão vinculados à Assessoria de Interiorização (ASEI) da Universidade Federal do Maranhão, que, atualmente, é denominada de Departamento de Ações Especiais (DAESP).

O curso em estudo teve seu primeiro Projeto Pedagógico implementado em 2009, seguindo o PPC do curso de Pedagogia regular e não poderia ser diferente, haja vista que os cursos ofertados pelo PARFOR são turmas especiais. Em 2010, adaptado do curso regular, foi elaborado um PPC específico para o curso de Pedagogia do PARFOR na UFMA. Assim, nos anos seguintes, esse documento sofreu algumas alterações, como inclusão e substituição de

disciplinas, ampliação de carga horária etc. O PPC tem oficialmente três versões: a de 2009, a de 2010 e a de 2018.

Nesse sentido, é importante esclarecer que a turmas 1 (um), iniciada em 2015.2 e a turma 2 (dois), em 2018.2, cada uma tem o seu próprio PPC, de maneira que a turma 1 (um) é orientada pelo PPC de 2010, com pequenas alterações nos anos seguintes e a turma 2 (dois) pelo PPC de 2018. Considerando que o curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, polo Cururupu, está sob vigência do Projeto Pedagógico de Curso de 2010, este documento servirá como fundamentação para caracterização do mesmo.

Conforme o PPC de 2010, a formação do Pedagogo realizada por meio do PARFOR/UFMA é voltada para as diferentes áreas de atuação deste profissional, seja na docência da educação infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Programas e ou projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica. E, para melhor formar esses profissionais, o curso se propõe a construir um rol de conhecimentos, ou seja, competências que possibilitem compreender as demandas sociais de forma crítica.

Vale ressaltar que no PPC do curso de Pedagogia do PARFOR, os eixos que se organizavam na construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional foram substituídos por núcleos temáticos.

Neste sentido,

A estrutura curricular é constituída de um tronco comum obrigatório e de núcleos temáticos integrados por seminários interdisciplinares que objetivam desenvolver habilidades de estudo, reflexividade sobre o cotidiano escolar e a elaboração e apresentação de trabalhos científicos que subsidiem o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras estimuladas no decorrer do estágio curricular. A integração será permeada pela investigação do ambiente escolar onde os discentes desenvolvem sua prática profissional, sistematizada nas disciplinas intituladas Projeto Educativo, presentes em todos os núcleos e ao final um seminário de pesquisa onde os formandos apresentarão seus trabalhos monográficos. (Maranhão, 2010, p. 21)

O currículo do curso apresenta uma sequência denominada de aconselhada, pois, é pensada a partir de uma lógica pedagógica que considera os aspectos socioculturais no intuito de construir referenciais que possibilitem a compreensão da complexidade do meio social, além de suprir limitações que possam vir a ser diagnosticadas, bem como relacionar conhecimentos, vivências e práticas construídas e redimensionadas. Sendo assim, vale dizer que o

conhecimento científico perpassa a prática social, com o objetivo de transformar a realidade. Esse processo é denominado por Vázquez (2007) e Freire (2014) de *práxis*.

Outro aspecto que cabe destacar é o princípio formativo do curso que se propõe a desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo as três dimensões clássicas que constituem a universidade. Dessa forma, perpassa o currículo do curso investigado a concepção de formação do professor reflexivo, pois o processo formativo deve trabalhar de forma indissociável, o tripé possibilitando aos discentes uma formação que os faça refletir sobre a ação, ou seja, ações reflexivas sobre a prática concreta, o que segundo Schon (2000) é a reflexão-na-ação, é a prática reflexiva.

Nas palavras do autor,

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (Shön, 2000, p. 33).

Além disso, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA proporciona a formação contínua, possibilitando ressignificar práticas e buscar a autonomia profissional do pedagogo formado por esta instituição, fato este que representa desenvolver as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, como consta no item VI do artigo 6º da Resolução de 2002 (Brasil, 2002).

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Federal do Maranhão, na sua versão de 2010, tinha em sua estrutura curricular 32 (trinta e duas) disciplinas e 4 (quatro) estágios; em 2014, foram incluídas 10 (dez) disciplinas, totalizando 42 (quarenta e duas) e os estágios foram reduzidos a 3 (três).

Quanto à carga horária total do curso, corresponde a 3.225 (três mil duzentas e vinte e cinco) horas, organizadas em 08 (oito) semestres letivos, equivalentes a 04 (quatro) anos. Vale destacar que as turmas especiais funcionam aos finais de semana nos polos definidos com as parcerias realizadas entre os municípios e suas respectivas Secretarias de Educação e são intensificadas no período de férias escolares, não tendo diferença na carga horária do curso em relação às turmas do período regular.

É importante analisar que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o conceito de competências é posto na organização curricular no intuito de reformular a formação docente alinhando esta aos parâmetros de uma educação de qualidade. E, para que isto fosse possível, primeiro deveria ser modificado o processo de formação dos professores, visando à melhoria da qualidade para a educação básica.

Esse objetivo foi traduzido em propostas curriculares, especialmente, com a aprovação da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Posteriormente, a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015) substituiu o termo competência por conhecimentos e habilidades.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os autores que fundamentam esta pesquisa compreendem a competência como um termo constituído de três dimensões. Dessa forma, considerando a lógica que implementa o conteúdo das competências, que é a lógica do mercado, usar o termo competências e habilidades é justamente para dar ênfase ao saber fazer muitas vezes até dissociando do conhecimento. Nesta investigação em alguns momentos serão utilizados os termos competências e habilidades, porque assim está posto nos documentos oficiais, contudo, o entendimento neste artigo é o de que as habilidades são parte das competências.

Sendo assim, é imprescindível destacar que, mesmo tendo suplantado o termo competências da Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 e tendo substituído por conhecimentos e habilidades, esses termos traduzem a concepção de competência, pois estão inclusos nela e são dimensões de uma totalidade.

Autores como Zarifian (2001, 2003), Stroobants (2004), Ramos (2001), dentre outros, separam o termo competências de habilidades, justamente para mostrar que a ênfase que constitui esse modelo no processo de desenvolvimento da formação é nas habilidades e, também, no saber ser, que é a parte comportamental na qual encontram-se as vertentes do Behaviorismo e do cognitivismo.

Explicitamos tudo isto, para dizer que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica foram reestruturados para atender as Diretrizes Curriculares para a formação docente. Desse modo, as competências presentes nas diretrizes curriculares objetivam que a formação de professores remeta ao que Macedo (2002, p.123)

denomina de “capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta”. Conforme a Resolução de 2002,

Parágrafo Único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (Brasil, 2002)

Nesse sentido, a noção de competência posta nos documentos legais corrobora com o que Perrenoud (2002. p. 19) afirma que

Competência é a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Compreendemos que a escola por si só não forma as competências. Isto porque o sujeito as desenvolve em uma trajetória que envolve a escolarização e sua relação social em múltiplos contextos. Dessa forma, a escola trabalha uma parte ou pode até trabalhar as três dimensões das competências, mas ela sozinha não forma as competências. Outro aspecto relevante nessa discussão é que a escola não forma competências; ela as desenvolve, visto que cabe à escola desenvolver aquilo que o sujeito adquire em outros espaços e nela aprimora.

Conforme a análise do PPC e das Diretrizes Curriculares, é possível perceber que o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA pode estar orientado pela noção de competências. E, nesse sentido, na seção seguinte serão explicitadas as falas dos sujeitos investigados.

COMPETÊNCIA E A RELAÇÃO COM O SABER- FAZER NA ÓTICA DOS PESQUISADOS

Investigou-se se os alunos-professores já *ouviam falar de competências ou pedagogia das competências* e 100% dos discentes responderam que *sim*. Apenas 1 (um) respondeu que já ouviu falar de competências, mas nunca ouviu sobre pedagogia das competências; os cursistas relacionam competências ao saber-fazer do campo profissional e, também à BNCC.

Além disso, foi feito o levantamento sobre a concepção de competência dos sujeitos da pesquisa e a categoria que emergiu da Análise Textual Discursiva (ATD) foi *competência e a relação com o saber-fazer*. Para manter em sigilo a identidade dos entrevistados, informou-se a

utilização de códigos para distinguir as falas dos sujeitos, que foram organizados da seguinte forma:

- a) Coordenadores: CG1 e CC2;
- b) Professores: PHCI, PGSE, POTE, PCRR;
- c) Alunos/professores: AP1 ao AP11.

De antemão, é importante analisar que a noção de competência perpassa por uma individualidade, ou seja, na lógica das competências, cabe ao sujeito as desenvolver e acioná-las diante das diversas situações em que tenha que mobilizá-las. Para tanto, do ponto de vista do capital, são essas destrezas que acirram a competitividade do mundo do trabalho, que não tem espaço para absorver todos os trabalhadores e, portanto, as competências de cada sujeito serão determinantes no processo de seleção. A este respeito, um professor afirma:

PHCI- ‘Competência compreende um conjunto de comportamentos, atitudes profissionais, habilidades que fundamentam o desenvolvimento da formação humana/ ação profissional orientada pelo sistema econômico produtivo, a partir de regras específicas que atendam as demandas do mercado’.

Na lógica do capital, a competência vem atestar o que o sujeito sabe ou não fazer, daí o fato de competência estar inter-relacionada com o saber- fazer. Como é possível observar nas falas a seguir:

CG1- ‘Competência é aquilo que faz com que a pessoa desenvolva bem as suas atividades, no caso do professor, lá dentro da sala de aula ele saber manusear as ferramentas tecnológicas, os aparatos que vão fazer com que a aula dele seja diferenciada de quadro e giz como a gente comumente vê nas rotinas’.

CC2- ‘A competência é você fazer alguma coisa depois de se apropriar daquele saber. Então, eu acredito que o mais importante é você formar os professores com muitos saberes, os saberes da docência que ele possa mobilizar saberes diante de cada necessidade ou diante do querer dele’.

Os CG1 e CC2 têm um entendimento de competência em conformidade com o saber- fazer, com o fato de o sujeito saber mobilizar os diferentes saberes para resolver uma situação prática. Este entendimento é muito semelhante à concepção defendida por alguns estudiosos, especialmente, Philippe Perrenoud, que acredita ser primordial desenvolver competências desde a escola e que estas sigam ao longo da vida, tornando-se mais evidentes nas situações reais de trabalho. Sobre o termo, Machado (2002) diz se tratar de uma noção

pragmática, que é caracterizada pela ação de colocar o conhecimento a serviço das empresas visando ao lucro.

Ainda na visão defendida pelo autor, a competência é completamente pessoal, ou seja, tem uma pessoalidade. Neste aspecto, não se pode desenvolver competência sem possibilitar a formação pessoal. Sendo assim, ao tratar sobre competência, Machado (2002) defende que o conhecimento deve estar a serviço dos projetos pessoais das pessoas, o mesmo define competências como macro-habilidades e as habilidades como microcompetências.

Na mesma linha de defesa de Perrenoud, Machado (2002) explica que competência está sempre associada à mobilização de saberes, que para ele não é um conhecimento acumulado, mas a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar aquilo que se projeta, em outras palavras, mobilizar conhecimentos para fazer algo. Nas palavras do autor,

As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade (Machado, 2002, p. 145-146).

Mas se, por um lado, competência se relaciona com o fazer prático, por outro questiona-se: como é possível atestar se um sujeito desenvolveu ou não competências? Competências são mensuráveis? Esses e outros questionamentos estiveram presentes ao longo desta pesquisa.

Competência aqui é entendida no sentido mais amplo, para possibilitar aos sujeitos enfrentarem situações-problema e encontrarem caminhos para realizar aquilo que já sabem intuitivamente, mobilizar os saberes e, por meio da ação, fazer uso do conhecimento tácito. Sobre competência, os professores afirmam:

PGSE- '[..] é um conjunto de habilidades e conhecimentos que a pessoa desenvolve ao longo da sua formação e a própria noção de competência é complicada porque competência está relacionada a um fazer prático, então, se você coloca essa noção de competência a um fazer prático muitas vezes você desconhece os conhecimentos que são historicamente produzidos pela humanidade. A minha noção de competência vai mais na relação de conhecimentos, habilidades e conteúdos'.

PCRR- 'Competência é a capacidade de mobilizar todos os seus conhecimentos, habilidades para executar uma ação, uma tarefa com desenvoltura alcançando os objetivos esperados'.

Nessa perspectiva, ter competência e saber fazer algo é estabelecer um elo entre conhecimento e inteligência e, também, entre o saber explícito e o implícito. Sobre o conhecimento explícito, Machado (2002) ressalta que o rol de disciplinas escolares objetiva realizar o mapeamento do conhecimento na dimensão explícita. Sendo assim, procura desenvolver competências pessoais, de modo que o conhecimento explícito esteja estritamente ligado ao conhecimento tácito. É possível analisar que, ao contrário do que se costuma pensar, as disciplinas em si não deveriam ter apenas competência específica a desenvolver, mas sim, estabelecer uma rede de saberes que juntos concorreriam para competências amplas, ligadas às pessoas, como, por exemplo, capacidade de se expressar, de se comunicar, de argumentar, de pensar criticamente.

Nesse sentido, Machado (2002, p. 149) esclarece que “tal enraizamento”, fundamental para fomentar a emergência do conhecimento, significa uma inserção do conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo, em uma realidade plena de vivências”, por isso a necessidade de contextualizar o conhecimento. As falas dos alunos- professores demonstram que competência é desenvolvida ao longo da vida e não em uma formação pontual e isolada, veja a seguir:

AP8- ‘Competência são todos os elementos que você reúne durante sua vida, durante a caminhada acadêmica, durante a caminhada da experiência que a vida vai nos ensinando, a educação vai mostrando e a cada dia a gente vai adquirindo esses elementos para que a gente desenvolva essas competências, de maneira que as mesmas venham ser o diferencial, algo que você faça que seja o diferencial [...]’.

Outra perspectiva de análise do termo competência é a realizada por Zarifian (2001, p. 68) que a relaciona a uma tomada de iniciativa, ao fato de o indivíduo “assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara”. Nesse sentido, diferentemente do que afirma Machado (2002), para Zarifian (2001) a competência não está no sujeito, logo, ele escolhe assumi-la ou não, isto, implica a pessoa assumir responsabilidade em uma situação de trabalho em que esteja responsável. Observa-se nas falas dos sujeitos essa concepção:

AP3- ‘Competência acho que seja questão de habilidades, a pessoa ter competência para exercer algo, para desenvolver certas coisas dentro daquilo que lhe é atribuído, lhe é delegado para que ele possa ter competência para desenvolver certas funções’.

Diante disto, cabe analisar que a concepção de competência enfatizada pela aluna-professora é semelhante à defendida por Zarifian (2001), que entende que a competência pode ser delegada por alguém que esteja em uma posição superior, ou seja, é quando se confia uma responsabilidade a alguém e cabe a este assumir ou não.

A tomada de decisão ou iniciativa significa buscar uma resposta adequada para se sobressair com êxito nas situações imprevisíveis, contudo, requer a mobilização dos conhecimentos preexistentes, sem deixar de considerar a criatividade de cada pessoa. Sobre isso, os sujeitos entendem competência como:

AP9- ‘São conhecimentos, as habilidades que você precisa dominar, conhecer o campo que você está estudando para você ter mais facilidade em desenvolver [...], principalmente, quando se trata de ensino- aprendizagem nós devemos buscar essas competências as quais contemplam a educação’.

AP7- ‘Competência de desenvolver atividades que possam desenvolver a aprendizagem dos alunos. Eu preciso ser competente ao desenvolver meu trabalho, competência de fazer do meu trabalho algo que traga resultados significativos para aprendizagens das crianças’.

Analisando a concepção de competência presente nas falas dos sujeitos, entende-se que do ponto de vista empresarial parece muito pertinente a relação utilitarista de competência e saber-fazer, no entanto, do ponto de vista educacional, isto requer uma análise mais criteriosa de diversos fatores que envolvem o processo de formação humana.

Com base nas análises das entrevistas, percebe-se que a concepção de competência dos sujeitos é próxima à definição que a maioria dos autores pontuam, entretanto, apresentam alguns pontos divergentes, como, por exemplo, a competência depende do sujeito, está nele ou é uma responsabilidade assumida. Mas, no geral, a maioria dos sujeitos compreendem que competência se resume ao saber- fazer, ao fazer prático, sendo, portanto, competência equivalente à ação do indivíduo.

Assim, vimos que o entendimento de competência vem sempre alinhado ao desempenho, à qualidade, à satisfação, ação da pessoa assumir valores éticos para o envolvimento pessoal na função ou atividade profissional. Neste aspecto, entende-se que dentro dos requisitos profissionais, é possível, sim, que sejam construídos referenciais de competências, visto que os pares reconhecem e, por vezes, atestam as competências e habilidades esperadas de um profissional em processo de formação como, por exemplo, no caso dos alunos- professores do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA. Espera-se que eles, por

já possuem uma prática pedagógica, melhorem suas ações partirão adquirir os conhecimentos teóricos- práticos no processo formativo.

Esse desenvolvimento é contínuo e, também, coletivo, porque sempre haverá situações que excedem a competência de um indivíduo e, neste caso, ele terá que recorrer a seus pares, para solucionar um problema. Por um lado, a competência associa responsabilidade coletiva, daí a necessidade do trabalho em equipe, dos objetivos comuns, da coletividade para alcançar resultados desejáveis e, por outro, exige também critérios de individualidade.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PEDAGOGO NO CONTEXTO CURRICULAR DO PARFOR

Investigou-se, junto aos sujeitos, *quais competências e habilidades o curso pretende desenvolver nos alunos-professores*. Os participantes responderam:

CG1- ‘A principal competência e habilidade é ele saber entender de infância e diferenciar infância de criança [...] eu acho que essas habilidades e competências que ele tem que desenvolver seria no manejo, no trato com a criança. [...] eu acho que a maior possibilidade que ele possa melhorar a sua prática já que ele é professor, é ter esse conceito do que é infância, do que é criança e como o professor da educação infantil precisa dessas habilidades e competências para desenvolver esses dois conceitos’.

Essa competência o aluno-professor afirma ter desenvolvido:

AP10- ‘Só depois que eu adentrei na faculdade e comecei a aprender o que é infância, aprender as teorias de Piaget de como conhecer a criança, o eu da criança, aquelas questões todas que a gente aprende na faculdade [...] eu fui vendo as questões que eu tinha dificuldade e fui botando de lado as que eu não tinha dificuldade e fui começando a trabalhar as que eu tinha dificuldade trazendo a teoria para minha prática dentro de sala de aula. Então, isso me ajudou muito, essas questões de conhecer o eu da criança principalmente essa da educação infantil que está em processo de formação’.

Na visão da coordenadora,

CC2- ‘As competências no curso estão voltadas para a ação desse professor na educação infantil, nos anos iniciais, para a gestão de sistemas educacionais e para a formação de formadores. [...] uma das competências seria ensinar, é uma grande competência e várias habilidades teria que ter para montar, várias habilidades dão conta de uma competência X [...]’.

Em perspectiva semelhante, os professores entendem que a principal competência e habilidade é:

POTE- ‘Ser capaz de atuar na educação infantil, nos anos iniciais e gestão’.

PHCI- ‘Docência, planejamento e gestão de sistemas educacionais, pesquisa e investigação, trabalho e desenvolvimento de projetos de extensão’.

Nesse sentido, a competência profissional que o curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA objetiva desenvolver nos alunos-professores requer a capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes de diversas áreas, sejam elas teóricas, técnicas ou práticas. Assim sendo,

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (Tardif, 2002, p. 41).

Em outros termos, a competência profissional se fundamenta nos saberes científicos e pedagógicos e os docentes em formação se apropriam dos mesmos para se tornarem reconhecidamente profissionais e isto vai além da mera condição de saber fazer algo, de saber lidar com os alunos e com a sala de aula, pois envolve uma gama de competências e habilidades imprescindíveis para a vivência profissional.

Por outro lado, existe um conjunto de saberes considerados experienciais, que, como o próprio nome já sugere são adquiridos no âmbito da prática e que, portanto, não estão plenamente sistematizados em teorias. Eles se integram a ela como partes constituintes do fazer docente, o qual possibilita que os professores interpretem, compreendam e orientem sua profissionalidade nas mais diversas dimensões.

É, pois, no fazer diário das suas atribuições que os professores se veem diante de situações concretas que nem sempre são passíveis de definições estritamente teóricas, exigindo desses profissionais competência e habilidade pessoal para enfrentar os dilemas e desafios próprios da sua área de atuação. O que se analisa aqui é que essas situações imprevisíveis se tornam um processo também de formação e oportunizam aos profissionais adquirir o que Bourdieu chama de “*habitus*”, ou que Tardif (2002, p.49) associa a “certas disposições adquiridas na e pela prática real”.

Esse “*habitus*” vai tecendo o processo formativo do educador, de maneira que este, a partir de suas vivências vai aprimorando seus saberes, suas formas de saber- fazer e saber-ser, tanto pessoais quanto profissionais e que, em certa medida, são validados nos espaços de

atuação, sobretudo, na sala de aula, na escola, como lugar privilegiado de formação contínua e desenvolvimento de profissões.

Conforme já enfatizado, a atuação docente requer uma rede de interações que envolvem a comunidade escolar, especialmente os alunos, os espaços de formação e produção do conhecimento representados aqui pelas universidades e centros de formação, bem como a própria sociedade em geral.

Nesse conjunto de interações, os professores aprendem e ensinam valores, atitudes, competências e habilidades. Isso requer deles uma identidade docente para atuarem como atores de interações sociais, compreendendo que há um conjunto de normas e, também, embates que perpassam seu trabalho. Observe-se o que afirma a professora sobre o que o curso deve favorecer aos alunos-professores:

PCRR- ‘Desenvolver um processo formativo que contribua para compreensão da problemática educacional maranhense em seus aspectos filosóficos-históricos, socioeconômicos e políticos- culturais; contribuir para a construção de alternativas às demandas educacionais do Estado do Maranhão a partir do desenvolvimento de uma formação problematizadora da realidade afim de proporcionar uma formação que possibilite a busca de estratégias e soluções para os desafios do processo ensino- aprendizagem’.

Em síntese, além dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, os professores precisam desenvolver ainda os saberes experienciais, pois, é nas relações do campo profissional, nos espaços de atuação que são validadas tais competências e saberes docentes. Nesse sentido, compactua-se com o pensamento de Tardif (2002), o qual afirma que o saber docente é essencialmente heterogêneo, ou seja, é plural e múltiplo e são esses diversos saberes que compõem a competência profissional do professor.

Perguntou-se aos professores e aos discentes *como eles definem um professor competente*. No que concerne às respostas dos professores, identificaram-se, a partir das falas a seguir, posicionamentos semelhantes: 03 (três) entendem que perpassa o compromisso ético, social, político e profissional do fazer pedagógico e da competência técnica de saber-fazer e 01 (uma) entende que é aquele capaz de desenvolver o seu trabalho e consiga fazer análise da realidade e intervir nela.

Seguem as falas dos sujeitos:

PHCI- ‘Como um educador que assume o compromisso de transformação social através do processo educativo, assumindo compromisso do fazer pedagógico dentro de suas condições e realidade social, consciente de sua

ação enquanto educador/professor no trabalho com o currículo escolar e que tenha compromisso com as ações docentes de forma que entenda, prioritariamente, as carências do conhecimento formativo dos alunos’.

PCRR- ‘Perpassa por muitos aspectos, inclusive formativos. Compromisso ético, social, político, profissional, competência técnica de saber fazer, ninguém ensina aquilo que não sabe! A compreensão da sua função social enquanto cidadão e profissional’.

PGSE- ‘Eu defino um professor que é compromissado no seu fazer pedagógico que de fato ele tenha conhecimentos, esses conhecimentos que ele vai construindo no processo de formação que não é acabado, é apenas inicial e que ele possa a partir daí refletir a sua prática e acima de tudo fazer com que os alunos aprendam porque eu acho que o compromisso do professor é fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem com qualidade para além das estatísticas’.

POTE- ‘Professor competente é aquele capaz de desenvolver o seu trabalho, que consiga fazer análise da realidade e intervir quando necessário, colaborando com seus pares e educandos’.

Em relação aos alunos-professores, 03 (três) responderam que o professor, para ser competente, precisa gostar da profissão; 04 (quatro) responderam que precisa ter compromisso, responsabilidade e ética profissional e 04 (quatro) afirmaram que é necessário buscar sempre novos conhecimentos e se renovar sempre.

Observem-se também os depoimentos a seguir:

AP4- ‘Ter responsabilidade, trabalhar o ambiente para que seja acolhedor, ter empatia tanto com os colegas quanto com os alunos, tratar todo mundo por igual sem fazer distinção [...]’.

AP6- ‘Todo profissional da área da educação deve buscar sempre novos caminhos porque a todo tempo o conhecimento se transforma, então, o professor precisa se renovar, principalmente o professor da educação infantil [...]’.

AP7- ‘Um profissional competente é aquele que está sempre disposto a novas formações, a novos conhecimentos, que esteja sempre disposto a inovar, a procurar, a pesquisar coisas que possam trazer novos conhecimentos para ele como profissional [...]’.

AP8- ‘Ele precisa ter ética profissional, profissionalismo, respeito pelos colegas [...]’.

AP9- ‘Para ser um profissional competente precisa gostar do que faz [...] buscar sempre aprender, conhecer a realidade dos alunos [...]’.

AP10- ‘O professor que sabe ouvir o aluno, além de ser humilde. Então, ele tem que saber ouvir o aluno e depois compartilhar o conhecimento. Bom profissional tem que está em busca do conhecimento [...]’.

AP11- ‘Eu penso que a gente precisa se comprometer com a educação, a gente precisa ter compromisso’.

Conforme já ressaltado, a competência está atrelada à individualidade do sujeito e, consequentemente, à sua disponibilidade em assumir a postura de ser competente ou não. E

isto é evidenciado nas falas dos sujeitos, visto que tanto os professores quanto os alunos-professores definem um professor competente como sendo aquele detentor de algumas características ou atributos condizentes com a função a ser exercida, sem deixar de considerar valores pessoais imprescindíveis à vivência social e profissional, como, por exemplo, o compromisso, a responsabilidade e a ética profissional.

Percebe-se que esses atributos pessoais e profissionais compõem um conjunto de saber-fazer e saber-ser, que não se adquire apenas no processo formativo, mas, sim, ao longo da vida. Contudo, entende-se que a competência técnica é desenvolvida dentro do percurso formativo do professor, que, ao se apropriar de vários saberes teórico-práticos, constrói a identidade docente que irá nortear sua ação profissional.

É, pois, a partir dos comportamentos esperados que se coloca o parâmetro para determinar se o profissional é ou não competente e isto só é possível quando se tem a ideia do que se espera daquele profissional, em outras palavras, quais são as suas atribuições, quais expectativas ele deve atender, portanto, se materializa aí o objetivo da formação em que se coloca como questionamento qual profissional se deseja formar, para qual sociedade. Nesse sentido, o currículo serve como instrumento mediador desses objetivos de formação, traduzindo as ações e práticas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acelerado processo de globalização da economia e a utilização de tecnologia de ponta no mercado produtivo trouxe a necessidade de formar mais e melhor as novas gerações de cidadãos para viver em uma sociedade informacional e do conhecimento. É nesse contexto que se inserem os discursos de necessidades de melhoria da qualidade da educação e a implementação de reformas curriculares para inserir a educação nas mudanças do cenário mundial.

O termo competências é transplantado do mundo do trabalho para a área educacional, modificando inclusive as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e trazendo consigo alterações na formação docente, no que se refere ao currículo por competências. No entanto, essa discussão de competências na formação docente enfrenta resistência por parte dos sujeitos envolvidos na operacionalização dos currículos nos cursos de formação.

É nesse contexto que a preocupação com a formação de professores ganha destaque, a partir da década de 1990 e nos anos seguintes são colocados em prática programas de caráter emergencial, como o PARFOR, visando formar em nível superior professores que atuam na educação básica sem formação mínima exigida pela LDBEN.

A partir dos dados da pesquisa, constatou-se que a noção de competência que os sujeitos possuem está relacionada com o saber-fazer, isto é, com a capacidade dos sujeitos de mobilizarem diferentes saberes para resolver uma situação-problema do cotidiano. Sendo assim, competência está atrelada à individualidade da pessoa. Dessa forma, a competência a ser desenvolvida deve estabelecer um elo entre conhecimento e inteligência, assim como entre o saber explícito e o implícito.

A pesquisa permitiu perceber que a formação ofertada pelo PARFOR/UFMA procura ir além de desenvolver competências, pois a preocupação maior é com a formação humana de um educador que esteja engajado ética e politicamente com a educação em uma perspectiva de transformação da realidade que está posta, colocando, assim, a educação a serviço de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Mec, 2009^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, nº 123. Seção 1. Brasília, DF, 01 de jul. de 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR PRESENCIAL- manual operativo**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Resolução nº2 de 1 de julho de 2015. Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de julho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 115-143.

MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias (Org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137- 154.

MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR**. São Luís: UFMA, 2010.

MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia PARFOR, Turmas Especiais Edital CAPES nº 19**. São Luís: UFMA, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1pWL5XOTp-5MKEN-oO9k6re8p5TaTWr9w>. Acesso em: 13. Nov. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PERRENOUD, Phelippe. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias (Org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. *In*: DOLZ, Joaquim *et al* (Org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução: Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Clacso, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

Recebido em: *Maio/ 2024*

Aprovado em: *Julho/ 2024*