

CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS: O DESAFIO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ivonete Benedet Fernandes Coan — UNIPLAC

benedetecoan@gmail.com

Ana Paula Rampi — UNIPLAC

anaunimed@hotmail.com

Marina Patrício Arruda — UNIPLAC

marininh@uniplac.net

Eixo 7. Formação de professores (para a Educação Básica e Superior)

Resumo: Este artigo é resultado de um estudo de caso que buscou analisar como se efetiva o ensino por competências em uma escola de ensino fundamental da rede estadual de Lages, SC. Utilizou-se como referenciais básicos os estudos de Philippe Perrenoud, Edgar Morin, os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC dentre outros autores. O método de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e o questionário aplicado com diretor, orientadores pedagógicos e professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. As respostas foram analisadas conforme os indicadores *Relação teoria e prática*; *Metodologia de ensino*; *Organização e avaliação da aprendizagem*. Buscou-se identificar como se dá a *Articulação entre Teoria e Prática*; a *Metodologia de Ensino na construção de competência*; a *Organização e o planejamento*, bem como a *Concepção de aprendizagem* que os professores adotam. Os dados apontam que o ensino por competências ainda não se efetiva na escola pesquisada tendo em vista a falta de uma formação adequada aos professores, dificuldades na relação entre teoria e prática, pouco tempo dedicado ao desenvolvimento de competências com alunos e a fraca participação do Estado.

Palavras-chave: Construção de competências. Teoria e prática. Aprendizagem. Formação de professores

Introdução

O processo de construção de competências tem a perspectiva de superar as tradicionais fronteiras disciplinares, requerendo dos professores atitudes interdisciplinares, bem como a revisão das concepções metodológicas para que o processo de ensino e aprendizagem possibilite ao sujeito transformar-se ao mesmo tempo em que transforma o seu meio. A função do professor não é a de assumir o monopólio do saber, mas a democratização do mesmo, abrindo espaço para uma aprendizagem partilhada. Para Azanha (2004, p. 372): “[...] o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de

formação teórica de alguém que ensina”, nem “o desempenho do aluno [...] pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais”.

Uma das proposições colocadas para os professores na atualidade é o desenvolvimento de determinadas aptidões, seguindo o conceito elaborado por Edgard Morin. Sob a concepção inovadora de Morin (2000, p. 39-42), a escola tem a missão de promover a inteligência geral dos indivíduos a partir da junção de humanidades e ciências. Mentes formadas e fechadas em disciplinas enfraquecem a percepção global, a responsabilidade com o todo e a solidariedade. Contudo, ainda se verifica bastante resistência no que diz respeito à mudanças no processo de ensino. Mudar isso implica em incentivar o professor a buscar verdades na diversidade social e cultural das escolas existentes.

Mediante essas constatações, o objetivo geral desse estudo foi o de conhecer a percepção do professor acerca do conceito de construção de competência, tendo como parâmetro a formação de professores contemporânea, pois se entende que a prática cotidiana guarda todo o processo de construção de sua formação pedagógica. Por objetivos específicos, buscou-se verificar as dificuldades encontradas pelos professores em relação à teoria e prática; identificar se a metodologia aplicada em sala de aula segue os princípios do desenvolvimento de competências, e a compreensão dos sujeitos da pesquisa a respeito da própria prática pedagógica. Tratou-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa exploratória, almejando uma visão geral sobre a construção de competências na escola.

As bases conceituais para a construção de competências na escola

Atualmente, a atividade do professor está voltada ao desenvolvimento de determinadas competências para uma integração plena do indivíduo com o meio, e habilidades para resolver problemas tanto dentro quanto fora da escola. Para Morin (2000, p. 35), é essencial conhecer o todo para então conhecer as partes, para se situar no complexo planetário e educar para o futuro. Isso requer dos professores o desenvolvimento de uma visão global sobre o conhecimento e adaptação deste conforme as particularidades de cada aluno. Para isso, há necessidade de uma formação voltada para a prática pedagógica cotidiana e não baseada em um modelo e método ideais. Também se destacam como problemas a serem considerados nesse contexto as particularidades de cada região brasileira em razão de das muitas diferenças econômicas, sociais e culturais. Formar um professor sem ter em mente essas duas constatações, segundo Azanha (2004), implica em riscos, haja vista que a comprovação

empírica dessa prática ainda é insuficiente.

Importante lembrar que o contexto atual da educação brasileira é regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - documentado fundamentado nas ideias de Perrenoud e de Delors - que têm por função:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL/MEC, 1997, p. 13).

Essa proposta, segundo seus mentores, serve de base para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e também de apoio aos profissionais que não têm acesso a uma formação pedagógica atualizada. Para a melhoria da educação nacional, no entanto, não basta um documento para nortear os profissionais que atuam em sala de aula.

Para Delors (2003, p. 91), a aprendizagem do futuro está baseada em quatro pilares: “aprender a conhecer”, relacionado com a multiplicidade do conhecimento considerando conteúdo, instrumentos, meios e circunstâncias nas quais ele está sendo transmitido e compreendido pelos acadêmicos; “aprender a fazer”, que tem afinidade com a formação para o trabalho profissional, o que envolve realizar a tarefa e fazer parte dela; “aprender a viver juntos”, que passa pelo aprendizado de respeito ao outro buscando uma convivência pacífica para a humanidade; e, “aprender a ser”, cuja preocupação está no respeito à individualidade, à autonomia e diversidade da humanidade. Isso implica em respeitar princípios, culturas e saberes adquiridos ao longo de toda uma vida.

Nesse contexto, é necessário favorecer o aprendizado dos professores para atuarem no desenvolvimento de competências que possam auxiliar os alunos na resolução dos problemas cotidianos não só da escola, mas também fora dela. Desse modo, além de manter-se atualizado com as inovações teóricas e metodológicas cabe ao professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p.14).

Contudo, Perrenoud (2000) admite que não há referencial que possibilite garantir e representar de forma consensual, completa e estável o suficiente de um trabalho ou das competências que ele realiza. A condição para a humanidade que convive em sociedade é

multidimensional, onde o homem é de natureza biológica psíquica, bem como, social, afetivo e racional, essas dimensões são de ordem histórica, econômica, sociológica e religiosa. Para entender essa realidade é necessário um conhecimento pertinente capaz de reconhecer o complexo que constitui o humano, o que exige também o reconhecimento da complexidade da vida humana que, como uma rede, articula elementos diferentes, inseparáveis e interdependentes.

Por outro lado, o trabalho do educador está em constante mudança tendo em vista a necessidade deste novo contexto que exige a construção de “novas competências [...] ou pela acentuação de competências reconhecidas [...] para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas” (PERRENOUD, 2000, p. 15-16) desenvolvidos para a educação. Para efetivar o ensino por competência é necessário, então, que o educador tenha consciência de suas possibilidades e necessidades.

Análise dos dados

Os dados para esse estudo foram levantados por meio da aplicação de entrevista semiestruturada, contendo quatorze perguntas, divididas em cinco blocos: 1- Perfil individual e profissional do entrevistado - idade, sexo, estado civil e formação profissional - (09 questões); 2 – para identificar o entendimento teórico e prático do pesquisado quanto aos saberes necessários na construção de competências (04 questões); 3 – para conhecer a metodologia de ensino utilizada pelos entrevistados na aplicação dos conteúdos (03 questões); 4 – para mensurar a capacidade de organização dos professores (03 questões); 5 – para saber como se dá a avaliação e a concepção do ensino-aprendizagem (03 questões). A identificação tanto da escola quanto dos profissionais entrevistados será mantida e armazenada de forma confidencial e ética pelos pesquisadores, garantindo a privacidade dos participantes.

Perfil dos entrevistados

Foram entrevistados sete profissionais (uma diretora, duas orientadoras educacionais e quatro professoras do ensino fundamental). Os participantes da pesquisa são todos do sexo feminino. Duas têm idade de 30 a 40 anos, três estão na faixa etária dos 40 a 50 anos e duas com mais de 50 anos. Quanto ao estado civil, seis estão casadas e uma selecionou a resposta outros. Quando questionadas sobre o tempo de serviço no magistério, três responderam que estão de 11 a 20 anos e quatro estão a mais de 21 anos nessa área. Sobre o tempo que atuam na escola pesquisada, duas responderam que estão de 2 a 5 anos na escola, uma de 6 a 10

anos, uma de 11 a 20 anos e três há mais de 21 anos trabalham nessa escola. Todas são efetivas, concluíram o ensino médio em Escola Pública Estadual, têm formação superior em Pedagogia, com início a partir de 1980 e conclusão até 1998. Todas fizeram curso de Especialização.

Articulação entre Teoria e Prática: o nó da construção de competência?

Para a análise das questões relativas à prática pedagógica adotada pelos profissionais da educação que atuam na escola pesquisada foram agrupadas, sempre que possível, as características pelo número de vezes que aparecem no texto dos sujeitos da pesquisa.

Questionados sobre “De que forma acontece a construção de competências em relação aos saberes necessários à prática educativa?” cinco entrevistados destacaram o “conhecimento científico” como necessário à construção de competências. Outros três relataram a “necessidade da troca de experiências” como importante nesse processo e dois se dividiram entre “capacitação” e “avaliação”. Os demais citaram a “realidade dos alunos”; a “motivação intrínseca”; os “conhecimentos adquiridos na prática do dia a dia”; a “prática pedagógica” e “relações sociais” como fatores importantes para a construção por competências. Observa-se nessa manifestação que o conhecimento científico aparece como principal elemento para a construção de competências, o que nos remete a uma ampla reflexão sobre o processo de conhecer, afinal o que vem a ser isso?

Morin fala da necessidade de elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento. Ao invés da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, propõe o conceito de complexidade no trabalho pedagógico. Para tanto, é preciso ensinar os métodos que permitam aos indivíduos terem acesso e organizarem as informações que recebem, colocando em prática a relação do todo com as partes, identificando o “Contexto, o Global”, o “Multidimensional e o Complexo”, porque a complexidade é a união entre unidade e multiplicidade (MORIN, 2005, p. 35; MORIN, 2000).

Em relação à terceira pergunta, “Quais as dificuldades encontradas na prática diária que impedem a construção de competências necessárias à ação educativa?”, seis respostas apontaram para a “família” como elemento dificultador no desenvolvimento de competências na escola, sendo que um professor destaca a família como única responsável por essa dificuldade, relacionando itens como “falta de compromisso, de apoio, de interesse e de acompanhamento dos pais em relação aos filhos e ao processo pedagógico”. Houve três ocorrências para a “ausência de um processo de formação adequado à realidade de cada

professor, escola ou aluno”, sendo que um dos entrevistados evidenciou a falta de uma “Formação acadêmica e embasada numa realidade que não é das escolas públicas com uma clientela com uma demanda de problemas sociais aos quais não se está preparado para lidar”. A “necessidade de autonomia (financeira e de ações na escola)”, seja da escola ou do professor, apareceu em duas respostas; assim como “falta de estrutura física e material (didático atualizado)” também apareceu duas vezes. Duas ocorrências foram encontradas para a ausência do Estado na figura de “órgãos competentes” para lidar com diferentes situações problemáticas, a exemplo do “Conselho Tutelar, GERED, Promotoria”, apontando para os problemas que acompanham a vida em sociedade e também a escola. A “indisciplina” dos alunos foi citada em duas respostas. As influências sociais negativas apareceram em uma resposta, dentre elas “a droga, a violência familiar, a falta de recursos: fome, a internet, a mídia, o abandono pela família, a falta de oportunidade para o futuro”. Um professor sinalizou ainda a “Falta de reconhecimento profissional e financeiro”.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa apontaram para uma realidade preocupante, na medida em que colocam a responsabilidade pelos problemas enfrentados nas escolas sobre a família. Sabe-se que a participação da família na escola tem sido tema de diferentes discussões, porque, sem que haja a integração dessas duas instituições basilares para os educandos não é possível desenvolver um processo educacional de qualidade. Porém, não somente isso concorre para melhorar a qualidade de ensino, porque são necessárias diferentes condições que vão desde a formação adequada dos professores até a disponibilização de recursos materiais e pessoais, bem como a melhoria dos recursos financeiros para as escolas e salários dos professores.

A respeito da relação entre escola e família, Parolim (2007, apud SOARES, 2012, p. 10) entende que “a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos”. Isso é um dos resultados do processo mercantil que gera aos pais a necessidade de cada vez mais trabalho e, conseqüentemente, seu afastamento dos filhos por longos períodos, deixando à escola o papel do educar. E a escola espera que a base de valores necessários à formação dos indivíduos seja dada pela família. Como resultado, conforme Soares, “a educação fornecida nestas duas instituições, ao invés de se complementarem, concorrem entre si” (SOARES, 2012, p. 10).

Educar não é uma tarefa unicamente da escola, ou da escola e da família. Ela depende do Estado como provedor das necessidades inerentes ao processo educativo, de políticas públicas condizentes com a realidade da escola e não para atender às exigências de

nações estrangeiras preocupadas unicamente com sua permanência no poder e na aquisição de capital. (SANTOS, 2002)

A crise pela qual passam os sistemas educacionais pode ser explicada sob essa ótica, considerando que a qualidade e eficácia da educação deixam de ser o fim último do processo de ensino, colocando à frente dos programas e reformas destinados à melhoria da educação a lógica de mercado, segundo a qual a educação também se torna um bem comercializável e nela se formam seres comercializáveis que venderão sua força produtiva para manterem a própria subsistência. Nesse sentido, construir uma educação por competências torna-se uma tarefa bastante complicada.

Isso remete às considerações de Perrenoud (2000) sobre o trabalho que a escola desenvolve e que pode desenvolver no que diz respeito às competências.

Quando a escola se preocupa em formar competências, em geral dá prioridade a recursos. De qualquer modo, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. [...] Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde. [...] Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.) (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Essas considerações aproximam-se das colocações de Freire (1980) sobre a necessidade de formar para a conscientização, porque um dos preceitos básicos para haver conscientização é a existência de uma relação dialética entre ação e reflexão, capaz de mostrar ao homem sua capacidade de atuar e transformar a realidade social. A conscientização também se liga à utopia, como relação dialética permanente entre o ato de denunciar e o de anunciar, a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico e do comprometimento com a realidade na busca pela libertação.

Referente à quarta pergunta, “Conforme a sua compreensão, construa uma definição de competência em relação à teoria e prática?”, observou-se nas definições apontadas pelos entrevistados que a ideia de competência ainda não está clara para a maioria, embora tenham sido destacadas algumas dimensões pertinentes ao conceito, como “Domínio do saber a ser transmitido pelo professor, reconstruído e apropriado pelo aluno que promova a transformação do conhecimento ou crescimento dos alunos ou de uma comunidade”; “Mobilização de conhecimentos e esquemas para desenvolver respostas inéditas novas, criativas e eficazes para problemas novos”; “O que se desenvolve no aluno, utilizando conhecimentos de cada área para melhorar a qualidade de vida. Sujeito crítico, livre e responsável”.

Das demais respostas à solicitação sobre o conceito de competência, observou-se que os professores ainda estão equivocados a respeito do que realmente significa teoricamente construir competência, ou seja, educar articulando saberes. Respostas como “Saber fazer bem”; “entendimento associado à prática diária”; “conhecer as disciplinas pedagógicas” não significam estar ciente da relação entre o saber científico e a vida. Praticar a teoria sem avaliar a realidade dos alunos também não se relaciona às possibilidades de um ensino por competências.

Na questão cinco, “Como acontece a intervenção pedagógica na relação teoria e prática?”, procurou-se saber da prática e as evidências apontaram que os professores estão mais aptos a definir esse processo do que propriamente aplicá-lo. A troca de saberes enriquece o processo de ensino aprendizagem, na medida em que não faz do professor o único detentor do saber, nem coloca o aluno como um recipiente vazio que precisa ser preenchido. Isso remete às palavras de Arruda (2008), para quem, na troca de experiências, são colocadas em jogo as emoções de cada um dos envolvidos sobre os problemas do cotidiano escolar.

A necessidade de mediação no processo de ensino aprendizagem também apareceu como elemento para a intervenção pedagógica conforme relataram os entrevistados. Atrelado a isso, itens como “ações planejadas no coletivo” e “planejamento adequado” fazem parte da troca, na medida em que planejar coletivamente as atividades requer a participação efetiva dos envolvidos com o processo escolar, caracterizando uma troca de saberes entre os responsáveis pelo processo de ensino e por meio da socialização entre professores e alunos. As respostas apontaram ainda para a “liberdade aos alunos para construírem respostas aos problemas”. Desenvolve-se assim a competência do saber lidar com diferentes realidades, fazendo um trabalho de mediação, porque a liberdade de um indica também a do outro. Nesse caso, o “conhecimento não informal” pode se tornar “formal” quando está sob a intervenção de diferentes atores. E também se faz necessário o trabalho do mediador, porque é necessário saber adequar os conhecimentos dos alunos aos conhecimentos científicos ou, pelo menos, orientá-los o suficiente para que sejam capazes de associar essas duas instâncias e delas adquirir o conhecimento para a vida. O uso “de metodologias e recursos que facilitem a aquisição do conhecimento de cada área de ensino”, conforme relatou um dos entrevistados, também é fator importante nesse processo. Alguns educadores pareceram cientes dessa necessidade.

Metodologia de Ensino na construção de competência

O terceiro bloco da pesquisa relacionou-se à Metodologia de Ensino, para compreender como os professores entendem esse processo: que metodologia adotam para realizar o trabalho cotidiano em sala de aula? Nas respostas à questão “Quais as competências que você considera importantes para o processo de ensino e aprendizagem?”, quatro professores destacaram o “saber ler, escrever e interpretar”, que se ligam à capacidade de “análise, síntese, conhecimento, saber relacionar, contextualizar e interpretar problemas”, da escola ou da vida. Conforme a ideia de construção de competências, entende-se que os alunos, possuindo esses saberes, terão condições também de direcionar isso para a vida.

Decorrente dessa pergunta, dois professores destacaram o “saber trabalhar coletivamente, conviver com regras, em harmonia, cooperação e interação”, necessários ao convívio social. Se o sujeito possuir esses saberes, acredita-se que também terá compreensão de sua “condição humana”, de homem que é, “a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”, formando uma “unidade complexa”. Porém, o “conhecimento fragmentado em disciplinas” fraciona essa unidade, o que torna necessário “restaurá-la”, de modo que cada um, “onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (MORIN, 2000, p. 14). Retomando a leitura, observou-se que um professor citou a necessidade de se ter “raciocínio lógico”, item necessário para que o sujeito possa avaliar um problema e resolvê-lo utilizando a razão e a emoção, características inerentes à condição humana.

Segundo Perrenoud (2000), há oito categorias principais de “competências fundamentais para a autonomia das pessoas”:

[...] saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. Em cada uma dessas grandes categorias, deveria ainda especificar concretamente grupos de situações (PERRENOUD, 2000, p. 10/31).

Na leitura das respostas dos sujeitos deste estudo, identificou-se que os professores conhecem a teoria e sabem o que é necessário para formar por competências. Embora esse saber não seja completo, a maioria dos entrevistados citou algumas dimensões encontradas na teoria defendida por Perrenoud.

Para compreender o todo, é preciso entender as partes, e uma delas é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, sem o qual o processo educacional fica à mercê de especulações e individualizações na medida em que não segue um caminho comum. No entanto, quando perguntados se “Você conhece o Projeto Político e Pedagógico da sua escola? Se sim, como você trabalha?”, cinco professores destacaram que conhecem a proposta pedagógica adotada pela escola e alguns até participaram da construção da mesma, conforme previsto no Art. 12 da LDB 9394/96. Conforme a citada Lei, cada escola deve elaborar uma proposta pedagógica, cabendo aos professores participar na elaboração da mesma e, a partir dela, elaborar o próprio plano de ensino. Observou-se que um professor não conhece o PPP e também não descreveu sua prática. Isso leva a questionar os motivos desse desconhecimento, pois ficou claro nas respostas que o PPP do colégio está à disposição de todos e, também, foi elaborado em conjunto pela equipe escolar. Por que razão esse professor não teve contato ou não buscou ainda se inteirar dessa proposta? A respeito do trabalho a partir do PPP, identificou-se que dois professores trabalham de acordo com o que preconiza esse documento. As demais respostas apontaram para aspectos que devem estar contidos no PPP, mas nenhuma delas apresentou um contexto geral sobre o mesmo. Isso é preocupante quando se observa que os professores não sabem descrever sua prática pedagógica, podendo caracterizar uma falta de consonância entre teoria e ação. Se isso ocorre, questiona-se: é possível efetivar um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências quando faltam aos educadores saberes necessários para entender o que é e de que modo pode auxiliar os alunos a adquirirem ou desenvolverem competências?

As respostas à questão “Quais metodologias você utiliza para trabalhar os conteúdos em sala de aula?” chamam a atenção para algumas peculiaridades. Seis entrevistados afirmaram utilizar “recursos audiovisuais”; dois realizam “atendimento coletivo e individual” e dois citam o “uso de contos, fábulas e outros textos”. Dos demais indicadores, destacaram-se uma referência para “exposição de trabalhos”, “vivências”, “pesquisa e coleta de dados”, “exercícios orais e escritos”, “trabalho em grupo” e “visitas à escola”. Avaliando essas respostas, observou-se que a pergunta não foi devidamente compreendida, na medida em que metodologia significa o modo como se trabalha e a maioria delas aponta para os materiais utilizados. Isso leva à seguinte reflexão: se os educadores se confundem na resposta, como será o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula quando se trata, por exemplo, do desenvolvimento de um projeto com os alunos? Conforme Perrenoud (2000), para se desenvolver competências é necessário trabalhar por problemas, projetos que desafiam,

mobilizam conhecimentos e que envolvam todo o contexto social e complexo do aluno. E isso requer tempo e planejamento.

Organização e planejamento

No bloco quatro, ao serem indagados sobre “Como você organiza e planeja os conteúdos trabalhados em sala de aula?”, três professores afirmaram que organizam seus planejamentos “de acordo com o planejamento semestral, elaborado coletivamente”. Um disse que faz “planejamento quinzenal”, outro organiza “semanalmente” e os demais organizam seus planejamentos “por tópico”, ou “quando surge algum assunto por parte dos alunos e desde o momento que haja interesse por parte dos mesmos”.

De um modo ou de outro, os professores elaboram seus planejamentos. No entanto, pelo modo como responderam à pergunta em questão, não há possibilidade de avaliar se seguem a linha do ensino por competências, exceto por um dos entrevistados que disse elaborar seu planejamento “de acordo com o interesse dos alunos e assuntos que surgem a partir dos mesmos”. Para o trabalho por competências, o planejamento pode ser um importante aliado na medida em que contém os objetivos que se deseja alcançar com os alunos e as metodologias a serem utilizadas. Perrenoud (2000, p. 30) entende que o desenvolvimento de competências requer o trabalho a partir de problemas e projetos capazes de oportunizar aos alunos a mobilização dos próprios conhecimentos no sentido de complementá-los. Caso contrário, os professores “não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais”.

Conforme a proposta do trabalho por competências, o desenvolvimento das mesmas não ocorre de uma hora para outra. Ela requer tempo, didáticas diferentes, organização e o foco voltado para resultados a longo prazo. Nesse sentido, apresenta-se os dados da pergunta “Como você organiza o tempo na escola, para que seus alunos desenvolvam sua autonomia na realização das atividades escolares?” As respostas mostraram que três professores disponibilizam “mensalmente”, com a autorização do responsável pela turma, “momentos de reflexão com os alunos” e, ainda, “conforme o projeto a ser desenvolvido” é solicitado tempo com os alunos. Um entrevistado não respondeu à questão e outro colocou que disponibiliza aulas de 45 minutos. Os demais disseram que oportunizam “temas de reflexão”, “momentos de reflexão”, no caso do orientador pedagógico “atendimento individual” e “contato com pais

de alunos com dificuldades”. Destaca-se nessas respostas que o trabalho para o desenvolvimento das competências ainda não se efetiva na escola pesquisada.

Questionados sobre “Como você organiza os espaços de aprendizagem? Justifique?”, os entrevistados descreveram sua prática nesse sentido, sendo destaque a consonância de orientação pedagógica existente entre os dois orientadores, que organizam “o trabalho de formas variadas”, de “acordo com o projeto”, e os alunos trabalham em pequenos ou grandes grupos ou, ainda, de “forma individual”. Dos demais, um ressaltou que são desenvolvidas atividades voltadas para a proposta “mais educação: Banda – Dança – Passeios – Atividades Artísticas (festas)”, com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pela escola. Nessa mesma linha, um professor organiza as atividades na “Sala de aula. Pátio da escola. Salão da escola. Biblioteca da escola. Bairro”, para que o aluno tenha “noção do espaço em que estuda e vive”. Obteve-se ainda as seguintes colocações: “Da maneira mais dinâmica possível”, “Todos os dias e instantes. Observo meus alunos, seus interesses e dificuldades. Sigo meu planejamento”, “organizando os alunos, em sala de aula, sentados em fileiras mistas” e estes “ora escutam e participam da exposição dos conteúdos, ora fazem suas atividades em duplas, trios ou individualmente”.

Essas respostas levam a inferir que a organização do trabalho em sala de aula é feito de diferentes maneiras, o que pode ser um caminho para a efetivação de um processo de construção de competências que possam alcançar o global e o individual, ou, conforme destaca Morin (2000, p. 37): “o conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo”.

Conforme Perrenoud (2000), a avaliação de todo o processo desenvolvido na escola é ponto importante para saber se a proposta pedagógica da escola, no sentido da construção de competências, está alcançando as metas previstas. Assim, é possível observar se a Concepção do Ensino-aprendizagem que embasa o processo educacional está de acordo com o Projeto Político Pedagógico elaborado pelo corpo escolar.

Concepção de aprendizagem

No quinto bloco, a questão “Como você avalia as aprendizagens decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social?” buscou observar a articulação dessas aprendizagens. Apenas um professor não respondeu e os demais colocaram o que segue: “Observando o interesse, a participação e o comprometimento dos alunos individualmente e em grupo”; “Através da observação do interesse da participação e do próprio comportamento

do grupo e/ou alunos”; “É muito relativo cada um, mas acredito que isto acontece através do convívio diário”, o que mostra um comprometimento desses professores em avaliar de forma a considerar diferentes espaços.

No quesito avaliação dos alunos, os entrevistados possuem certa unidade, no sentido de observar atitudes, comportamento, interesses, erros e acertos para sentir em que momentos o trabalho desenvolvido é mais consistente. Avaliar o processo educacional é uma necessidade segundo Perrenoud, no entanto, a avaliação requer objetivos muito claros para que essa tarefa tenha algum sentido.

Ao serem questionados sobre “Quais os critérios de avaliação você utiliza para apontar as experiências educativas consideradas essências para o desenvolvimento e a socialização do aluno?”, os entrevistados colocaram que observam principalmente a “Mudança de comportamento, de pensar e agir”; “Participação; Fator social e econômico”; “Todos os possíveis aprendizados: escrito, oral, interesse, participação...”; “a mais importante é a participação do aluno em sala de aula”, sinalizando responsabilidade no quesito avaliação.

Entretanto, a metade dos entrevistados não está ciente ou não compreende efetivamente o que seja avaliar no ensino para construção de competências. Assim, identificou-se uma lacuna importante no processo desenvolvido na escola, o que pode acarretar em falhas no trabalho da equipe se todos não estiverem de acordo com os objetivos traçados.

Na questão “Como você se auto avalia na construção de competências na realização do seu trabalho?”, um entrevistado não respondeu e os demais colocaram o seguinte: “[...] Busco sempre o melhor para minha escola”; dois afirmaram trabalhar no sentido de favorecer “a construção de competências nos âmbitos social, afetivo e cognitivo do aluno”; houve uma ocorrência para a ideia do “faço o possível para realizar um bom trabalho”; “Me esforço para que meus alunos dominem os conceitos básicos de cada disciplina de forma participativa e que eles sintam vontade de aprender”. Observou-se que a avaliação do próprio trabalho é bastante positiva. E, nesse questionamento, as características básicas do trabalho para o desenvolvimento de competências apareceram com mais clareza do que quando foi solicitada a descrição dessa concepção de aprendizagem. Isso preocupa, porque reforça a dissonância entre teoria e prática, o que pode implicar em falhas nesse processo. Assim, a construção de competências tende a se tornar apenas mais um método de trabalho que não auxilia na formação de indivíduos conscientes de sua condição humana e da humanidade do mundo em que vivem.

Considerações provisórias

O estudo de caso realizado com profissionais da educação mostrou que o desenvolvimento de um ensino por competências na escola ainda carece de novas experimentações e reflexões. Dentre as dificuldades que impedem a efetivação desse processo destacaram-se a falta de uma formação adequada que prepare os professores para o trabalho por competências. Isso requer que teoria e prática sejam aliadas e não partes distintas. Os educadores ainda estão confusos quanto à concepção de aprendizagem que adotam.

Os problemas sociais que se refletem na escola expressam a dificuldade de desenvolver um trabalho para o desenvolvimento de habilidades e destaca uma característica bastante presente na educação nacional, que é a “transferência de responsabilidade”, neste caso, para a família. Isso mostra a desarticulação entre teoria e prática, porque o trabalho para o ensino de competências implica em favorecer a construção de um pensamento crítico e responsável a partir de habilidades que possam auxiliar os alunos a resolverem seus problemas de maneira igualmente consciente.

Outros critérios necessários ao ensino por competências também se mostraram aquém do esperado, a exemplo das atividades da avaliação do conhecimento e da participação na construção do PPP, do planejamento e organização do tempo, da organização de espaço e das aulas para oportunizar momentos reflexivos para a articulação entre os saberes científicos e não científicos, no sentido da complementariedade.

Considera-se que ainda há muito a fazer para que a educação brasileira saia da condição de alienação e se torne uma ação libertadora capaz de levar indivíduos a exercer sua cidadania e resolver tanto os problemas particulares como aqueles que são comuns a todos. Seria esse o grande desafio do ensino fundamental?

Referências bibliográficas

ARRUDA, Marina Patrício de. **O Mediador de Emoções**. (Re) significando a prática da mediação social. 1. ed. Pelotas: Livraria Mundial, 2008. 50 p.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.369-378, mai/ago. 2004.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELORS, Jaques. **Educação. Um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. In: **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_3.html>. Acesso em 16 de jun. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 04 de abril. 2012.

SOARES, Jiane Martins. **Família e escola: parcerias no processo educacional da criança**. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacao_e_tecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA-.pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2012.