

O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Nayara Alano Moraes – UNIPLAC

nayalanomoraes@gmail.com

Jamille Bitencourt Rodrigues – UNIPLAC

jamillebr@hotmail.com

Maribel de Amorin Pereira – UNIPLAC

maribel.ap2@hotmail.com

Marina Patricio Arruda – UNIPLAC

marinh@uniplac.net

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

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre um estudo realizado com a equipe gestora de uma escola particular, da região serrana de Santa Catarina, e teve como objetivo conhecer a compreensão do conceito de competência dos gestores pedagógicos, baseada nos fundamentos práticos e teóricos da concepção Sóciointeracionista. A Construção de competência diz respeito à capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. O estudo foi realizado em uma escola fundamentada nos conhecimentos práticos e teóricos da concepção Sóciointeracionista e tem sua relevância no meio científico. Sua abordagem foi qualitativa e o estudo teve como instrumento de coleta de dados o questionário, e os dados foram tratados a partir da técnica de análise de cont que esse estudo ressaltou a importância da construção coletiva do conhecimento e dos momentos de ensinagem. O gestor destacou-se como mediador escolar do processo, mas não como único ator nas questões escolares.

Palavras-chave: construção de competências, concepção sóciointeracionista, gestão escolar

Introdução

Na educação a perspectiva da construção de competências tem aberto grandes discussões relacionadas à questão do desenvolvimento de habilidades tanto do aluno como do professor, sendo assim, esse estudo integrou o processo de formação acadêmica do Curso Strictu Sensu (mestrado) em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), especificamente a disciplina de Conhecimentos e Saberes.

Conforme Antunes (2001), no mundo escolar ainda prevalece à ideia de competência associada ao fazer tarefas bem feitas. No entanto, os educadores não possuem apenas domínio de conteúdos, mas também possuem competências, podendo reconhecer a necessidade de se construir habilidades.

Esta pesquisa vem ao encontro da proposta do curso de formação que integramos, uma vez que é parte essencial para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, discutir

questões relacionadas à construção de competências como processo educacional. Por se tratar de um tema de grande importância, optou-se por investigar o conceito “construção de competências na escola” e a oportunidade de dar voz ao gestor e aos coordenadores pedagógicos de uma escola particular da região Serrana do estado de Santa Catarina, baseada nos fundamentos práticos e teóricos da concepção Sóciointeracionista de Vigotsky e Piaget, entre outros.

Vigotsky (1998) fundamentou seus estudos no materialismo histórico enfatizando o papel da integração social e da linguagem ao longo do desenvolvimento total do indivíduo (que é sujeito da sua própria história). Piaget, por sua vez, preocupou-se em estudar a gênese das noções básicas do conhecimento científico e os quadros lógico-matemáticos (número, espaço, tempo...), evidenciando a existência de uma sucessão de estágios hierárquicos. (Histórico da Instituição Pesquisada).

A Escola investigada possui quatrocentos e quatorze alunos organizados em turmas do jardim ao nono ano. Conta ainda com trinta e dois funcionários contratados, sendo uma psicóloga, duas coordenadoras pedagógicas, duas auxiliares de secretaria, quatro auxiliares de serviços gerais, e vinte e três professores. Dos professores, vinte e dois possuem graduação específica na área que atuam, e apenas um está cursando o último ano de graduação. Há oito professores pós-graduados *latu sensu* e um pós-graduado *stricto sensu* da área de matemática.

Qual o significado do conceito de construção de competência?

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo — resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos,

capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (Brasil, 1971, p.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Ainda conforme a LDB a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I** - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação permanente;
- II** - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Perrenoud foi um autor que se tornou grande referência no campo da Educação tendo em vista seus trabalhos desenvolvidos sobre competências dos educandos. Suas ideias inovadoras sobre a formação de professores e avaliação dos alunos, foram muito discutidas e incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para Perrenoud (1999, p.7) o conceito de competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Essa discussão sobre construção de competências visa uma discussão sobre a formação de professores baseada na reflexão sobre a prática ampliando assim, a compreensão sobre esse conceito.

Vislumbrando os vários significados de competências, parece-nos mais lógico o conceito relacionado à capacidade de bem realizar uma tarefa, ou seja, de resolver uma situação complexa. Para isso, o sujeito deverá ter disponíveis os recursos necessários para serem mobilizados com vistas a resolver a situação na hora em que ela se apresente. Educar por competências possibilita a construção de um pensamento problematizante para que o sujeito possa desenvolver condições, articular recursos para resolver a situação complexa.

Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja o que se projeta (MACHADO, 2002).

As diretrizes curriculares nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil, têm colocado - em consonância com uma tendência mundial - a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competência que envolve as habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual.

Na visão de Perrenoud (1999, p.10): os currículos voltados à construção de competências devem promover uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos”, dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no contexto do aprendizado pela mobilização em situações complexas.

Concordamos com Celso Antunes (2001, p.35) em sua afirmação: “portanto, aprender não é simplesmente um armazenamento de informações e sim a capacidade de selecioná-las, com competência, para estruturar e reestruturar sua aplicabilidade e ações.” Somente disponibilizar informações não promove o ensino e aprendizagem.

A partir da ideia de sóciointeracionismo, a referida escola se apoia numa teoria de aprendizagem cujo foco está na interação. Segundo esta teoria, a aprendizagem dá-se em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos dá-se a partir de conceitos quotidianos. Desta forma, o conhecimento real da pessoa é ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sócio-cultural (Vigotski, 1998).

Vygotski baseado na teoria Marxista procurou reformular a psicologia permitindo entender as relações entre os indivíduos, as suas funções psicológicas superiores e o seu contexto social. Afirmou que a construção do conhecimento se dá através do contexto social, em uma situação de ensino/aprendizagem onde o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos. (Vigotski, 1998).

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e os dados (MINAYO, 1999, p.23). Diante disso, este estudo trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo em relação ao perfil das gestoras de uma escola particular.

O procedimento escolhido para nortear esta pesquisa foi o Estudo de Caso, no qual permite investigar um fenômeno dentro do seu contexto real, com múltiplas fontes de evidências. Foi utilizado ainda, um questionário para coleta dos dados que segundo Markoni e Lakatos (1999, p.100), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

A definição da amostra na abordagem qualitativa baseia-se na necessidade de aprofundar e de compreender um grupo social, uma organização, uma instituição ou uma representação (MINAYO, 2004, p. 102). O método de definição da amostra é o de acessibilidade ou por conveniência. Gil (1999, p. 104) salienta que esse tipo de amostragem é muito aplicado em estudos exploratórios ou qualitativos, dos quais não se requer elevado nível de precisão.

A análise dos dados foi realizada a partir das orientações de Bardin, referindo que, enquanto o tratamento da informação contida nos documentos acumulados, análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo esta informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1977, p. 45).

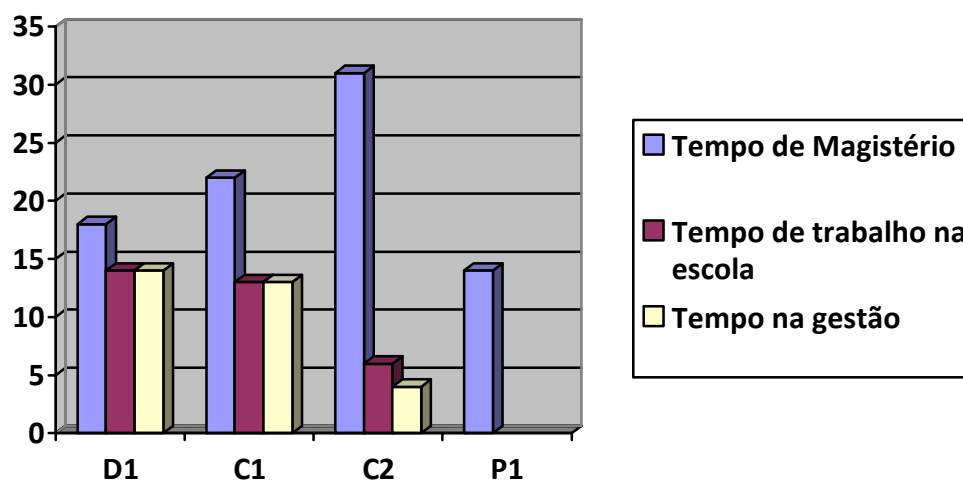
Para garantir o sigilo das participantes, utilizamos como identificação os seguintes signos e números: D1 Diretora, (sendo apenas uma); C1 e C2 Coordenadoras, P1 Psicóloga.

Análise dos dados de pesquisa: a percepção de um conceito

Nesse item apresentaremos os resultados de nosso estudo, que foi realizado por meio da pesquisa de campo. Os dados considerados por meio de questionário foram observados através da análise de conteúdo de Bardin, desse processo surgiram alguns indicadores norteadores da análise. Fizeram parte do estudo quatro gestoras, sendo uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e uma psicóloga. Partindo desse universo de sujeitos, e seguindo a proposta metodológica, apresentamos a seguir, os resultados e a análise dos dados. A partir do método de Análise de Conteúdo, as respostas foram agrupadas por categorias. A categoria sempre associada ao objetivo do estudo tornou possível a análise dos depoimentos colhidos, permitindo uma discussão que articulou teoria e prática.

Perfil dos Participantes

Entre as gestoras, participaram desse estudo a diretora da escola mais duas coordenadoras pedagógicas e uma psicóloga com idade entre 40 e 50 anos, que já ocuparam também o papel de professoras nessa mesma instituição. Todas contratadas sob o regime da CLT, com carga horária semanal de 40 horas. Quanto a sua experiência profissional pudemos construir o seguinte gráfico:



Quanto à formação das referidas participantes/gestoras, verificou-se que duas são formadas em Pedagogia, uma em Letras e uma Psicologia. Em relação à especialização (Pós-graduação): D1 Gestão da Escola Pública; C1 Séries Iniciais e Educação Especial; C2 Prática Escolar numa Visão Psicopedagógica; Psicologia Comportamental em Educação Especial.

Construção de Competência: uma Articulação de Saberes

No que diz respeito à Articulação de Saberes, primeiro indicador que emerge nessa pesquisa, a visão da gestão da referida Instituição baseou-se praticamente na ótica de comandos, combinados à execução de atividades, adequação de conhecimentos. Prevaleceu a ideia de controle e cumprimento da burocracia escolar

De acordo com Perrenoud (2000, p. 95):

Por toda parte as “costuras” dos sistemas educativos, desmancham-se por mil razões, mas principalmente porque seu modo de gestão, apesar de alguns progressos, permanece arcaico, burocrático, baseado mais na desconfiança do que na confiança, na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, na ficção do respeito escrupuloso aos textos do que na delegação

de poderes a partir de objetivos gerais, na aparência do controle do que na transparência das escolhas e na obrigação de prestar contas delas.

A preocupação inicial foi compreender como a articulação de saberes ocorre ao iniciar uma atividade pedagógica. No entanto, evidenciou-se que os encaminhamentos divergem, são verticalizados e não há consenso em relação à gestão e seus coordenadores, relacionado à concepção de trabalho em equipe. Para Perrenoud (1999, p. 64) “uma grande tranquilidade e o controle de suas angústias pessoais, para que o planejamento não se torne um modo simples de sossego”.

Neste item, foi questionado sobre como ocorre o processo da articulação dos saberes, no qual todas as entrevistadas responderam que, neste quesito é realizado o planejamento prévio do processo de ensinagem e que eventualmente também ocorre através do espontaneísmo/flexibilidade/senso comum, tendo em vista as situações inusitadas que surgem em meio a rotina estabelecida no cotidiano escolar, demandando o desenvolvimento de estratégias criativas e de novos desafios.

Segundo Perrenoud (1999, p.66), as competências referem-se ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações e, neste ponto, os educadores devem estar atentos a tais domínios práticos devem ser problematizados a partir da compreensão do conteúdo/teoria que respalda a construção do conhecimento. Caso contrário o senso comum prevalece e a formação não avança.

Construção de Competência e Planejamento

Ficou evidente nos depoimentos dos gestores/coordenadores a necessidade de retomar, reconsiderar o programa após situações inesperadas. Para elucidar como isso ocorre, Celso Antunes (2001) conceitua que o replanejamento possibilita uma reflexão dos objetivos, metas e ações já traçadas, assim como seus resultados, favorecendo a discussão de novas propostas de ação a partir das necessidades diagnosticadas. Estando em frequente construção, a Proposta Pedagógica deve ser flexível, de maneira que todos os segmentos representativos do corpo escolar possam apresentar sugestões para o redirecionamento das metas.

Essa ponderação nos leva a refletir que as ações traçadas no planejamento podem ser flexibilizadas diante das necessidades e emergências do cotidiano escolar, sendo essas

imprevisíveis, ocasionando rupturas e uma reprogramação para a continuidade do processo pedagógico.

Ao afirmar que as competências são capacidades de ação, Perrenoud (2001), dá destaque à questão do agir diante de uma situação complexa. E nesse sentido é preciso considerar estratégias realistas em termos do tempo e dos recursos; é preciso planejar e implementar estratégias revendo etapas de acordo com as necessidades cotidianas. Nesse encaminhamento, reavalia-se a situação; “de respeitar princípios legais e éticos; de controlar as emoções, os humores e valores; de cooperar com outros profissionais e de extrair todos os ensinamentos durante e após a ação” (PERRENOUD, 2001, p. 139).

Nesse contexto as participantes/gestoras afirmam ainda que “o planejamento facilita e dá o norte, porém a experiência e o querer sempre buscar inovações faz a grande diferença”, “para atingir nossos objetivos buscamos outras formas em nosso fazer pedagógico, como pesquisa, leitura, cursos, entre outros”. Asseguram ainda “o planejamento realmente é essencial, porém a necessidade imediata de outras estratégias também se faz necessário”.

Na fala das participantes/gestoras fica claro a crença no planejamento com um processo produtivo e necessário, “o planejamento é essencial, porém não quer dizer que você tenha que segui-lo sempre, sem que ocorram algumas alterações.” Considerando Vasconcellos:

O planejamento é uma coisa inerente ao ser humano. Então, sempre temos algum plano, mesmo que não esteja sistematizado por escrito. Agora, quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, estamos falando de algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade. Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vem de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas (2000, p.97).

No que tange o planejamento, a forma como os conteúdos são elencados, devem provocar/possibilitar mudanças na aprendizagem/comportamento também dos professores.

Convalidando as afirmações das participantes/gestoras, “é dado suporte para que tais mudanças aconteçam, pois percebe que se faz necessário às vezes para não haver acomodação”, “provocando e possibilitando novos desafios na prática pedagógica”.

No fazer pedagógico, conforme as participantes/gestoras, “a forma como orientamos o planejamento leva o professor a refletir constantemente”; “quase sempre os meus planejamentos são reflexivos, pois os profissionais tem que refletir para que tenham um aprendizado e consequentemente sejam criativos”.

Como enfatiza Perrenoud (1999), é preciso oportunizar uma prática reflexiva dos professores a partir do trabalho com situações problemas, do investimento nos conhecimentos prévios dos alunos, da flexibilidade no planejamento, de uma avaliação formativa.

Nesta análise, é relevante repensar também as formas pelas quais a comunidade/pais tem acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP). No cotidiano dessa escola a relação com a comunidade escolar se restringe a receber informações a respeito da proposta pedagógica que a instituição desenvolve, mas não há participação na tomada de decisão nos aspectos pedagógicos por parte dos pais na construção do PPP, conforme participante/gestora D1 “quando o aluno é matriculado na escola apresentam-se aos pais, nossos fundamentos da proposta sociointeracionista e como a instituição desenvolve sua prática, como também em reuniões coletivas e individuais realizadas com eles”.

O Desafio da Metodologia e Avaliação

Nesse indicador observou-se que a ação pedagógica do coordenador/gestor dá destaque a um trabalho de articulação e promoção de momentos de estudos e aprendizagem através de “leituras, seminários, práticas diferenciadas e também com exemplos do seu próprio trabalho”, de acordo com afirmação da participante/gestora.

Quando o coordenador/gestor compartilha a experiência do seu trabalho, ele agrega informações e comportamentos grupais que certamente poderão ser extrapolados em outras situações educativas. O efeito do seu trabalho é o chamado “efeito dominó”. Ao observar a arrumação das peças de um dominó juntas, dê um toque para ver o que acontece! Todas elas vão caindo seguidamente e num mesmo ritmo. “Tente desenvolver o seu fazer pedagógico com efeito dominó, possivelmente, na sua ação pedagógica, o que vai acontecer não é um cair de peças, mas um somar de atitudes, de conhecimentos e de posturas novas e enriquecedoras. Depois, compartilhe esse movimento com todos. (BRASIL, 1996).

Possibilitar um trabalho de informar os professores, promover momentos de estudos e aquisição de novas metodologias de trabalho, sempre na perspectiva de melhorar a qualidade dos processos de ensinagem, dentro da instituição, sob o prisma da atuação da gestão. Esse parece ser o foco do trabalho da coordenação.

Partindo dessas reflexões, Perrenoud acrescenta que formar em competências exige “... uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira

de” dar aula” e, afinal de contas, de sua identidade,e de suas próprias competências profissionais” (1999, p.53).

Baseado no pressuposto e nas afirmações das participantes/gestoras, na rotina escolar as metodologias parecem favorecer essa transformação, pois são diferenciadas e estão diretamente ligadas ao processo avaliativo e seus encaminhamentos posteriores. As metodologias são reconsideradas no momento da avaliação levando em conta a heterogeneidade da turma/corpo docente. “Cada aluno é individual no momento da avaliação leva-se em consideração: sua história, suas limitações, seu ritmo, seu esforço, a forma como ele constrói o conhecimento e o assimila.”; o aluno “é avaliado de forma diferenciada levando em consideração o desenvolvimento de cada aluno, através de apresentações, desafios, oralidade, registros, tarefas, atividades”.

Segundo Perrenoud (1999, p. 54):

A avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, deve-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação.

Corroborando com a citação acima, a participante/gestora afirma que “a avaliação é integral e contínua. As professoras avaliam os alunos através de objetivos elencados para cada disciplina, ligados aos comportamentos, convivência social, responsabilidade.”; “em sala existem várias maneiras de avaliá-los, são usados os métodos mais diversificados, alcançado todos os lugares, através do conhecimento que temos das inteligências múltiplas”.

A avaliação não deve ter como objetivo um fim em si mesma, mas uma proposta processual, diagnóstica de acompanhamento do método de ensinagem. A retomada da mesma torna-se segundo Luckesi (2002), crucial para a concretização do projeto educacional, considerando “preocupar-se com os pais, orientações para os professores, avaliações específicas (psicológicas e pedagógicas) e saber se houve mudanças na rotina do aluno”.

Considerando uma aplicação efetiva da avaliação por competências, de acordo com participante/gestora “a avaliação deve ter critérios bem estabelecidos; cada indivíduo deve ser

avaliado de forma única; a avaliação tem que ser integral e continuada; só assim ela realmente será fidedigna e alcançará os objetivos propostos”.

Segundo Ramos (2001), o grande desafio para construir novos caminhos, é ter critérios na avaliação que permitam o entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo de ensinagem, para a formação de sujeitos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Construção de Competência: Formação Humana e Articulação das Competências Individuais

A educação deve ter preocupações com a formação intelectual do sujeito e com a “experimentação do pensar”. Formar, pois se vivemos avanços na ciência um processo de construção permanente do conhecimento, de experiência pessoal e de aprendizagem no convívio social. Conforme afirma Brandão (2007) que pessoas educadas são agentes de mudança e promotores do conhecimento.

O professor como mediador de emoções atua nas relações evidenciando as competências subjetivas, articulada ao *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Arruda p. 16). A escola é um espaço para a construção de competências e conhecimento, tornando ainda mais importante o papel das mediações de conflitos para uma convivência saudável, articulando segundo Arruda (2008 p. 11) o raciocínio lógico (razão) e a sensibilidade humana (emoção).

O conceito de humanização remete a significação de um processo baseado na compreensão e aceitação da subjetividade, a fim de fortalecer a convivência e num processo dialético, ampliar os processos de construção do saber. Mediar, articular saberes e então construir competências. Trata-se de um processo, complexo e não pontual de mudanças de paradigmas para uma nova realidade.

Nesse contexto na escola pesquisada conforme participante/gestora, “Todos os conteúdos podem trabalhar este tema desde que bem planejados, com os questionamentos, ideias, textos bem escolhidos, e comandos bem estruturados nas estratégias realizadas consegue-se trabalhar a formação humana”. As coordenadoras afirmam ainda que “todos os conteúdos são básicos para a formação humana, a ética, a cidadania, o respeito, o processo de ensinagem”.

Num paradigma de complexidade (MORIN, 2000) as habilidades não se reduzem ao aprender a fazer, mas se complementam por meio das quatro aprendizagens necessárias à

educação do futuro. Nesse contexto, fez-se importante compreender por quais atividades passa o desenvolvimento das competências individuais no qual as participantes/gestoras referem que “no momento em que o professor dá ao aluno espaço para que o mesmo possa se expressar das mais variadas formas e lhe orienta em suas expressões lhe oferecendo ferramentas para mudanças concretas”; “o desenvolvimento da competência individual, perpassa pelas atividades diárias em sala e fora da mesma, valorizando-o”.

Na perspectiva da gestão é importante ressaltar como esse trabalho de diferentes habilidades ocorre também com os professores de acordo com as participantes/gestoras “procura-se dar espaço para que todos os profissionais demonstrem as suas habilidades, proporcionando momentos (estudos, reuniões pedagógicas) para através da devolução de leituras, exemplos de práticas possam dividir com os demais tais habilidades. Como também utiliza-se como exemplo estratégico de sucesso colocando em prática em outras turmas e disciplinas”.

Considerações Finais

Ao final da pesquisa, de nossos argumentos oriundos da prática emergiu a exclamação “como a Gestão Escolar trabalha com a construção de Competência no processo de ensinagem em uma instituição particular!” considerando que nossas experiências estão relacionadas ao meio público. Observamos que por se tratar de uma escola privada, a visão da gestão é mercadológica, a escola vista como uma empresa, seguindo a lógica do lucro e formação técnica, o que faz com que muitas das ações sejam realizadas através de comandos com pouca participação.

Entretanto, as reflexões levantadas durante o estudo de caso levou-nos a constatar que todas as gestoras desenvolvem suas atividades através de planejamento e demonstraram que estão preparadas para situações inesperadas, lidar com o imprevisto visando alcançar os objetivos em sua proposta pedagógica.

Dessa forma, as participantes/gestoras organizam as atividades em momentos de reunião pedagógica e através da educação permanente, discutindo as questões relacionadas à construção de competência de cada educador, com o intuito de melhorar a qualidade do serviço ofertado.

Em nossa caminhada, encontramos nas ações da gestão a valorização de diferentes metodologias, na qual propicia momentos reflexivos aos professores acerca de sua prática, e suas responsabilidades sobre o processo de ensino que integram.

Nosso estudo permite-nos ressaltar a importância de uma construção coletiva do conhecimento e dos momentos de ensinagem. Ainda nos permitiu repensar, que o gestor é o mediador escolar do processo, mas não é o único ator nas questões escolares.

As profissionais da Educação que foram entrevistadas merecem nossas considerações e reconhecimento por nos acolherem tão gentilmente em seu espaço de trabalho colaborando e permitindo que as pesquisadoras conhecessem sua prática pedagógica voltada à construção de competência.

O Estudo de Caso realizado na disciplina mencionada no início do artigo ampliou nosso aprendizado em vários aspectos. Além de permitir-nos reconhecer e refletir o papel do gestor, levou-nos a conhecer um pouco mais sobre a abordagem por competências, que segundo Perrenoud, significa uma (re)organização do ofício da docência. Nesse sentido, essa abordagem permite que os educadores adotem uma pedagogia diferenciada por incluir o trabalho em equipe, considerar os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizados conforme as necessidades, atualizar e criar procedimentos didáticos para favorecer uma aprendizagem significativa, realizar avaliações formativas, adotar um planejamento flexível e outras.

Referências

ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARRUDA, M.P. **O mediador de emoções**. 1ª Ed. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (trad.). 70 ed. Lisboa, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei federal nº 5.692, 11 ago 1971**. Disponível em: < <http://meclegis.mec.gov.br/>>. Acesso em 26 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases, Lei Federal 9.394, 20 dez 1996**. Disponível em: < <http://meclegis.mec.gov.br/>>. Acesso em 26 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em: < <http://meclegis.mec.gov.br/>>. Acesso em 26 maio 2012.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. Coleção Primeiro Passos. São Paulo: Brasiliense: 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações**. Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MACHADO, J. N. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; et al. **Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.137-155.

MARKONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C.S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In Minayo, M.C.S. (org) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11.ed. Petrópolis: Ed. Vozes,1999. p 23.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo : Editora Hucitec, 2004.

MORIN. E. SAWAYA, J. (trad.) **Os sete saberes a educação do futuro**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, P. MAGNE, B.C. (org). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Ramos, P.C. (trad.). **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico ladermos libertad-1**. 7 ed. São Paulo, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.