

* Doutoranda em
Educação e mestre em
Educação – PPGE/
UFSC; professora de
Didática e Orientadora
Pedagógica.

Correspondência:
Address:
Rua Júlio Willerding -
nº 181 - Apto 11.
Bairro Fazenda - Itajaí/
SC. CEP: 88 302-210
E-mail:
marleted@univali.br

COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DA AÇÃO DOCENTE: ressignificando o conceito

COMPETENCES IN THE CONTEXT OF TEACHING PRACTICE: re-signifying the concept

Marlete dos Santos Dacoreggio*

Resumo

O objeto de estudo deste texto é a questão da (re) significação do conceito de competência, na área da educação. Pretende-se compreender o significado de competências no contexto da ação docente, não somente para um saber fazer, mas também para um saber pensar e agir mais significativo e mais comprometido com a aprendizagem. Esta discussão surge da necessidade de se definir um conceito de competência para a educação, mais especificamente para a ação docente, haja vista as disparidades de significados, inclusive o que o MEC nos apresenta nas Diretrizes Curriculares, dificultando mais ainda a compreensão do conceito. A discussão do significado e do conceito de competência na área da educação esteve voltada, por muito tempo, à educação profissional, numa perspectiva puramente técnica. Falar em competência, nesta área, remonta aos anos setenta, no Brasil, para uma educação fundamentada na racionalidade técnica, onde a maior preocupação “era ensinar a fazer”. Pretende-se ultrapassar estes limites de compreensão, iniciando com a análise de conceitos utilizados na área da educação, aprofundando a lógica da construção do conhecimento para a competência. Ainda é apresentado um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como as três dimensões do trabalho docente: teórica, técnica e interpessoal, finalizando com um posicionamento pedagógico do termo competência.

Artigo recebido em:
18/12/2005
Aprovado em:
26/03/2006

Abstract

The subject of this text is the question of (re)signification of the concept of competence in the area of education. It seeks to understand the meaning of competencies in the

context of teachers' practice, not only as knowledge of how to do things, but also of how to think and act in a way which is more significant and more committed to learning. This discussion came out of a need to define a concept of competence for education, more specifically, for teachers' practice, bearing in mind the disparities in meaning, including that presented by the MEC (Ministry of Education) in its Diretrizes Curriculares (Curricular Guidelines) which make understanding of the concept even more difficult. Discussion of the meaning and concept of competence in the area of education has been focused, for a long time, on professional education, from a purely technical perspective. Speaking of competence, in this area, we must go back to the nineteen seventies, in Brazil, to an education based on technical rationality, in which the main concern was "teaching for practice". The intention is to go beyond these limits to understanding, beginning with the analysis of the concepts used in the area of education, investigating the logic of construction of knowledge for competence. It also presents a set of knowledge, skills and attitudes, as well as the three dimensions of teaching practice: theory, technique and interpersonal. It finishes by taking a pedagogical position on the term competence.

Palavras-chave

Competência; Ação docente; Construção de conhecimentos.

Keywords

Competence; Teaching practice; Construction of knowledge.

Introdução

Os estudos sobre competências apresentam muitos significados, facetas e ramificações em áreas diversas de conhecimento.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional (BRASIL, 1998) apresentam, a todos os níveis de ensino, um conjunto de competências e de habilidades que definem o tipo de educação delineada pelo Ministério da Educação e Desporto. São diretrizes para a formação de pessoas em todas as faixas etárias, da Educação infantil ao Nível Superior e em todas as áreas de conhecimento.

Entendemos que o MEC equivoca-se ao abordar as **habilidades** separadamente das **competências**, como se a primeira não pertencesse à segunda. Não concordamos com esta posição. Entendemos que as habilidades compõem as competências.

Para o MEC, competências são:

[...] as modalidades estruturais da inteligência [...] ações e operações que utilizamos para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, MEC/ ENEM – DOCUMENTO BÁSICO 2000, 1999).

Fica a pergunta: - Por que as habilidades estariam “separadas” das competências se o “saber fazer” implica a realização de **ações** mencionadas no conceito?

De um modo geral, na literatura da área da educação, especificamente, encontramos elementos comuns em conceitos apresentados por autores como Perrenoud, Deffune e Gramigna.

Perrenoud (1999, p. 7) compreende competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Isto porque o referido autor entende que o conhecimento é um dos recursos cognitivos para se enfrentar situações e não o único. O profissional, seja qual for sua área de atuação e diante de situações diversas precisa estabelecer relações, interpretações, inferências, invenções, avaliações etc. E, a respeito do conhecimento, o referido autor diz que este é a **representação da realidade** que “[...] construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Vejamos um outro conceito: Deffune (2000, p. 78), ao parafrasear Bordallo (1993), diz que: “[...] uma competência pode ser definida como um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais e precisas”. Ao comentar sobre uma determinada palestra, ressalta que, “[...] atualmente, um trabalhador competente é aquele capaz de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) no seu cotidiano” (DEFFUNE, 2000, p 19). Entendemos que este pensamento vai ao encontro dos “ Pilares da Educação” preconizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) - Unesco - (DELORS, 2000) e que estaremos citando posteriormente. Assim como, também, observamos que é um conceito que apresenta à competência uma maior complexidade, pois fala de conhecimentos, habilidades e

atitudes na constituição do conceito, o que tem muito a ver com o próximo conceito selecionado para este texto.

Gramigna (2002, p. 18) metaforiza competência como uma árvore representada por três elementos fundamentais: raízes, tronco e copa que, “[...] combinados formam um todo. Quando cada parte recebe tratamento adequado, a árvore segue seu curso natural, cresce sadia e gera bons frutos ou flores”. A raiz corresponde às atitudes; o conhecimento, ao tronco, e as habilidades à copa da árvore.

As atitudes correspondem “[...] ao conjunto de valores, crenças e princípios, formados ao longo da vida” (GRAMIGNA, 2002, p 18). Segundo esta autora,

O grau de envolvimento das pessoas com os objetivos, metas e projetos coletivos está diretamente relacionado com a maneira como os valores e as crenças são manejadas no contexto de trabalho [...] A atitude é o início de tudo e o principal componente da competência. Está relacionada com o ‘querer ser e querer agir’ (GRAMIGNA 2002, p 18, grifos da autora).

Podemos encontrar no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a educação do Século XXI outras “pistas” para esta questão. Delors (2000) concentra as atitudes, em nosso entendimento, em duas aprendizagens necessárias para a educação deste século: ***aprender a viver juntos*** e ***aprender a ser***. Estas duas aprendizagens implicam desenvolver “[...] a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 2000, p. 102), como também, aprender a “[...] melhor desenvolver a sua personalidade e estar a altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (DELORS, 2000, p. 102). Neste sentido, cabe ao professor não negligenciar “[...] nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 2000, p 102).

Também, em entrevista à Revista Eletrônica Educação (2001), ao falar sobre competência, o Prof. Nilson Machado comenta a respeito de atitudes dizendo: “Os valores têm de ser vividos, vivenciados, ou a escola se torna uma fábrica de cínicos”.

Se por um lado, as atitudes são tão importantes para a constituição de competências, por outro, o conhecimento é:

[...] o segundo componente de uma competência. Trata-se do conjunto de informações que a pessoa armazena e lança mão quando precisa. Quanto maior for o conhecimento, mais a competência se fortalece e permite que o profissional enfrente com flexibilidade e sabedoria os diversos desafios de seu dia-a-dia (GRAMIGNA, 2001, p 19).

A concepção de conhecimento merece ser mais discutida. Assim, ampliaremos esta concepção em seguida para que, agora, possamos concluir o pensamento da autora supracitada a respeito de competência. Continuando, ela diz que a copa da árvore corresponde às habilidades:

Agir com talento, capacidade e técnica, obtendo resultados positivos, é o que chamamos de ‘habilidade’. Algumas pessoas acumulam um baú de informações e têm dificuldade de abri-lo para uso. Com o tempo, o baú é esquecido e ninguém se beneficiou de seu conteúdo. Uma competência só é reconhecida quando disponibilizada. Não adianta alguém saber que sabe. Para obter o reconhecimento, precisa demonstrar que sabe (GRAMIGNA, 2001, p 20 - grifos da autora).

Assim, as habilidades, como nos referimos anteriormente, estão relacionadas ao saber fazer, à operacionalização dos conhecimentos. Elas complementam as competências e, assim, não podemos concordar que estejam fora da competência. Simultaneamente ao emprego ético de atitudes, elas formam competências. São pelas ações que o sujeito demonstra o que conhece e o que é. Elas permitem a expressão do conhecimento e do saber conviver. É quando age que o sujeito mostra todas as capacidades que possui para a solução de determinada situação ou problema.

Mas, como anunciamos anteriormente, vamos aprofundar um pouco mais a respeito do conhecimento, para que tenhamos mais clareza sobre todas as capacidades que constituem as competências.

A construção de conhecimentos no desenvolvimento de competências

A condição de aprendente implica [...] atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças

e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência, etc (ZABALA, 1998, p 37).

O processo de construção de conhecimento implica que o sujeito ultrapasse os limites do “ouvir” para aprender. Se pensarmos na perspectiva dialética, vamos conceber o **aprendente**, como se refere Zabala, como um ser ativo e de relações que seja capaz de (re)construir conhecimentos a partir de suas condições cognitivas e das possibilidades que o meio lhe permita. Assim, não poderíamos concebê-lo como um ser passivo que apenas recebe o conhecimento transferido por outro, como na perspectiva empirista. Esta perspectiva concebe o conhecimento como uma descoberta, como algo que está fora do sujeito. Também não poderíamos compreendê-lo como um ser totalmente pronto e capaz de conhecer, inventar, independente de qualquer relação com o outro e/ou com o mundo, como na perspectiva inatista.

A teoria dialética do conhecimento nos aponta que o conhecimento acontece, basicamente, em três grandes momentos – a **síncrese**, a **análise** e a **síntese** (VASCONCELLOS, 1995), o que implica dizer que, pedagogicamente, segundo o autor, a síncrese pode ser considerada como o momento de **mobilização para o conhecimento** em que o sujeito entra em contato com o objeto que ele ainda não conhece.

Aqui é necessário todo um esforço a fim de dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido (VASCONCELLOS, 1995, p 46).

É importante que não nos esqueçamos que este momento de mobilização é de quem aprende. Ao professor competirá promover este momento inicial para a aprendizagem e contribuir para o envolvimento de seu aluno, fazendo com que ele queira aprender.

O segundo momento é o de análise. É traduzido por Vasconcellos como o momento de construção do conhecimento:

Trata-se de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as reações, melhor o sujeito estará conhecendo (VASCONCELLOS, 1995, p 46).

Vale, aqui, enfatizar que o autor nos deixa bem claro que a pessoa conhece **pela sua ação**, ou seja, não basta apenas ‘ouvir’ para aprender. Quem

aprende precisa falar, perguntar, fazer exercícios, trabalhar individualmente e em grupos, pesquisar, comparar, selecionar ... Esta fase de construção permite que o sujeito “processe” a informação recebida, seja do professor, do texto, do filme que assistiu ou de qualquer outra fonte de informação, estabelecendo relações com o que já conhece a respeito do objeto em estudo.

A síntese, o terceiro momento para o sujeito conhecer, pode ser compreendida como o momento de elaboração e expressão do conhecimento construído. Assim,

É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos [...] O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu turno, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para, de um lado, possibilitar a incorporação paulatina dos novos conceitos na linguagem do aprendiz e, de outro, permitir a interação do educador com o caminho de construção de conhecimentos que o educando está fazendo (VASCONCELLOS, 1995, p. 47).

O sujeito e, neste caso, o aluno, após a construção do conhecimento, expressará o que compreendeu, o que enriqueceu, ou até mesmo o que falta aprender para obter o resultado esperado e necessário naquele momento.

No entanto, é preciso ***aprender a conhecer*** e, segundo Delors (2000):

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar (DELORS, 2000, p. 90).

Assim, o sujeito constrói seu conhecimento partindo da síncrese para a síntese, pela mediação da análise.

Trazendo para a prática toda esta questão a respeito de como se constrói conhecimentos, poderíamos fazer um exercício, expressando um conhecimento construído a partir dos estudos realizados neste texto até o presente momento. Assim, poderíamos dizer que, se considerarmos as informações obtidas a respeito de competência até aqui, através de leituras e relações estabelecidas com a prática docente, teríamos uma síntese deste conhecimento, delineando um conceito geral de competência, em

educação, compreendendo que: ***competência é a mobilização de um conjunto de capacidades - cognitiva, motora e interpessoal que, mobilizadas, permitem ao sujeito agir nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, para enfrentar, com êxito, as situações da vida.*** Assim, competência é coisa de gente.

O Prof. Nilson Machado (2001), em entrevista à Revista ***Educação***, nos aponta três elementos que confirmam nosso pensamento, quando diz que:

A idéia de competências tem três ingredientes básicos. Primeiro: relaciona-se diretamente à idéia de pessoa. Você não pode dizer que um computador é competente; competente é o seu usuário, uma pessoa. Segundo: a competência vincula-se à idéia de mobilização, ou seja, a capacidade de se mobilizar o que se sabe para realizar o que se busca.

O mesmo autor, em outro momento, na mesma Revista, acrescenta o terceiro ingrediente da competência, dizendo que:

[...] a competência sempre está restrita a certo âmbito. Sempre há um limite. Não dá para ser competente para o que der e vier. A competência sempre é exercida dentro de um contexto. Quanto mais estreito é o âmbito, mais fácil é mapear as competências necessárias. [...] A idéia de competência pressupõe uma concepção de mundo, de pessoa, de educação.

Queremos lembrar que estamos falando de competências para a ação docente, ou seja, nosso contexto é a docência. É para este contexto que estamos construindo um conceito.

Em nosso entendimento, o significado de competência, já mencionado anteriormente, tanto ultrapassa os limites do “mero saber fazer algo” quanto varia de acordo com a função ou o contexto em que ela se manifesta. Por exemplo, um professor de Didática, ao ensinar a planejar, precisa conhecer todos os elementos didáticos, todas as fases do planejamento e a diferença entre planejamento e plano. Também precisa de procedimentos didáticos que conduzam o aluno a realizar atividades para aprender. Isto poderá ser com apresentações de aulas simuladas para que desenvolva o que planejou e para que execute seu plano didático, por exemplo. Simultaneamente a estes procedimentos, utilizará atitudes que permitam ao aluno bons resultados na realização de suas tarefas, com prazer e alegria. No entanto, este mesmo professor, ao se encontrar em uma situação de avaliação (formal) da aprendizagem, precisará de outros conhecimentos, outros procedimentos e atitudes que lhe permitam realizar uma avaliação sem constrangimentos ou com “atos terrorísticos”.

Desta forma, o que queremos deixar claro é que o significado e o conceito de competência não mudam, mas que as competências variam de acordo com a situação e/ou contexto, pois cada um destes nos exige conhecimentos, habilidades e atitudes específicas.

A partir do conceito geral, apresentado anteriormente, poderíamos canalizá-lo para o exercício da docência, considerando as três dimensões do trabalho docente: teórica, técnica e interpessoal. Assim, quais conhecimentos, habilidades e atitudes contribuiriam para o desenvolvimento de competências que dessem conta de um trabalho comprometido com a aprendizagem de nossos alunos nestas três dimensões? É o que tentaremos mostrar a seguir.

Definindo competências para as três dimensões do trabalho docente

Muitas vezes, ao longo de nossa prática docente, ouvimos depoimentos de nossos alunos do tipo: - O professor X tem muito conhecimento, mas não consegue nos ensinar; - o professor Y é muito simpático e amigo, tem conhecimento, mas tem dificuldades de nos “repassar” os conteúdos; - o professor Z tem conhecimento, consegue nos ensinar, mas é muito prepotente. Também ouvimos que : - o professor N tem conhecimento, sabe ensinar e é muito amigo da turma. São comentários que nos fazem refletir, inclusive, sobre nossa vida escolar: não era diferente. Qual dos professores exemplificados seria o mais competente? A resposta parece ser óbvia.

Esta reflexão nos permite observar que é preciso que tenhamos conhecimentos, habilidades e atitudes para sermos competentes como professores. Assim, para requerermos competências para as três dimensões do trabalho docente, torna-se necessário pensarmos a respeito dos três elementos que constituem cada competência: conhecimentos, habilidades e atitudes em cada dimensão:

Dimensão teórica, que envolveria:

- conhecimentos pertinentes à Epistemologia, à Filosofia, à História, à Sociologia, à Psicologia, à Pedagogia e à Didática, como também conhecimentos específicos da área em atuação.
- habilidades para falar, escrever, ler e ouvir, comunicando-se numa via de mão dupla, mediando a construção de novos conceitos.
- atitudes que o conduzam à fidedignidade científica, à validade dos objetos em estudo, enfim à utilização de valores, normas e princípios que permitam aos alunos a intervenção na sociedade com responsabilidade e cidadania.

Dimensão técnica, que envolveria:

- conhecimentos a respeito de planejamento da ação docente, de planos de ação e dos elementos didáticos: objetivos para a aprendizagem; seleção e organização de conteúdos; metodologia do ensino (recursos, técnicas e estratégias) e avaliação da aprendizagem.
- habilidades para expressão, comunicação, articulação entre os elementos didáticos, improvisação, flexibilidade do currículo e do plano, adaptação de recursos, estratégias e conceitos; a racionalização do tempo escolar e procedimentos adequados de avaliação.
- atitudes que demonstrem autoridade, responsabilidade, comprometimento, compreensão e bem querer aos alunos e colegas, paciência, honestidade, justiça e imparcialidade.

Dimensão interpessoal, envolvendo:

- conhecimentos sobre ética, moral, relações humanas e Psicologia do Desenvolvimento Humano, entre outros.
- habilidades para delegar responsabilidades, provocar, desafiar, estimular, ajudar o aluno a conhecer o objeto em estudo, oferecendo-lhe condições para que possa estabelecer relações a partir de seus interesses e necessidades, tornando a aprendizagem mais significativa. As necessidades nem sempre estão claras para os alunos. Neste momento, o professor poderá agir para que o aluno tome consciência do que é necessário para sua formação.
- atitudes para garantir um clima de respeito e de confiança, de troca, de partilha e de compreensão.

Enfim, um clima solidário e comunicativo. Este clima, no entanto, implica competências específicas, menos abrangentes, mas, nem por isto, menos importantes, como é o caso das competências para a comunicação.

Mas por onde poderíamos começar a reflexão para requerer competências para a ação docente?

Competência para a comunicação docente: uma construção possível

Temos aqui um problema: como requerer competências para a ação docente? Ora, já constatamos que as competências se constituem pela ***mobilização de um conjunto de capacidades - cognitiva, motora e interpessoal que permitem ao sujeito agir nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal***, ou seja, com conhecimentos, habilidades e atitudes ***para enfrentar, com êxito, as situações da vida***. Neste caso, especificamente, para o exercício da docência. Esta especificidade implicará mudanças por parte do professor. Entendemos que algumas destas mudanças estejam relacionadas com a comunicação na relação professor/aluno. Assim, “pensamos num professor que seja capaz de (re)construir conhecimentos com seus alunos através de uma verdadeira comunicação, isto é, de mão dupla, recíproca. Um professor que possa responder às necessidades emergentes de seus alunos [...]” (DACOREGGIO, 2001, p 105).

No entanto, a comunicação é compreendida, por alguns autores, como a própria competência. Um exemplo é quando Gramigna (2001) nos aponta que as competências (a comunicação, por exemplo) poderão ser desdobradas para que possam ser desenvolvidas da melhor maneira possível. E apresenta um exemplo a partir da competência “comunicação”, desmembrando-a assim: “Capacidade de expressar-se de forma clara, precisa e objetiva, bem como habilidade para ouvir, processar e compreender o contexto de mensagem, argumentar com coerência, usando feedback de forma adequada e facilitando a interação entre as partes” (GRAMIGNA, 2001, p 20).

Por outro lado, poderíamos pensar a comunicação quase como uma ação para a compreensão entre as pessoas e que exige muitas competências, tanto para o aluno quanto para o professor. Concordamos com Lévy (1993, p. 21), quando diz que a comunicação [...] só se distingue da ação em geral porque visa mais diretamente ao plano das representações”. Assim sendo, a comunicação não poderá ser uma competência. Poderíamos dizer que a comunicação é quase uma habilidade e não a competência em si. Vamos fazer a seguinte reflexão: Um professor que se preocupa em comunicar-se com seus alunos ao ministrar uma aula. Ele

vai mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para este contexto, para esta situação. Serão competências específicas para aquele momento. Este mesmo professor escreve textos para serem lidos, analisados e/ou interpretados pelos alunos ou por outras pessoas. Ministra palestras e/ou participa de eventos diversos, nos quais depende de um bom nível de comunicação para obter bons resultados com seu trabalho. Será que em todas estas situações ele sempre utilizou os mesmos conhecimentos, as mesmas habilidades e as mesmas atitudes? Obviamente que não! Mas em todos os momentos houve situações de comunicação.

Em um processo de comunicação, “os interlocutores fazem intervir o contexto para interpretar as mensagens que lhes são dirigidas” (LÉVY, 1993, p 21). Por outro lado, não podemos esquecer que ainda é muito presente, em nossas escolas, um entendimento tradicional sobre comunicação. Poderíamos pensar este contexto, ao qual se refere Lévy, como o da sala de aula, na chamada “relação professor/aluno”, e, então, dizer que o professor pensa que se comunica com o aluno ao transmitirlhe conhecimentos (conteúdos), acredita que por se tratar de ambientes de ensino e de aprendizagem sistematizados, o aluno automaticamente aprenderá, estabelecendo-se assim o pacto da mediocridade.

Operacionalizando nosso pensamento, apresentamos a seguir um exemplo de competência requerida para a comunicação na docência, assim, o professor deverá: ***demonstrar interesse pelas ansiedades e dificuldades apresentadas pelos alunos*** (atitude – respeito à condição do aluno), ***analisando suas mensagens*** (conhecimento – saber que para comunicar-se é necessário examinar criticamente as mensagens do outro), ***com procedimentos capazes de ajudar os alunos a aprenderem*** (habilidade - utilizando técnicas, recursos e estratégias adequadas).

Como esta, outras competências poderão ser requeridas para as mais variadas situações de ensino, com atitudes, conhecimentos e habilidades, distinguindo-os, como por exemplo:

a) **Atitudes** - Disposição para agir com:

- Acolhimento – demonstração de gestos afetivos e de respeito ao outro.
- Compromisso - preocupação com o aprendizado constante e o aperfeiçoamento pessoal e coletivo.
- Consideração - demonstração de estima; deferência; respeito; crédito a outrem.

- Cordialidade - demonstração de afeição; amizade; sinceridade.
- Criatividade- aptidão para formular idéias criadoras; ser original.
- Curiosidade – busca permanente de informações.
- Efetividade - nas atividades a serem desenvolvidas.
- Honestidade - senso de justiça e humanidade(com decência, honradez, pudor, dignidade...).
- Iniciativa – demonstração de interesse em resolver situações sem ser solicitado previamente.
- Interesse – demonstração do sentimento de procurar o que é necessário, útil ou agradável; ter empenho; ter esforço.
- Justiça – demonstração de integridade, imparcialidade, equidade.
- Pontualidade – comparecimento aos horários marcados; não se atrasar nem se adiantar.
- Relacionamento e comunicação ética – lembrança de que é um ser social e que, por isso, vive em coletividade, em contextos onde um se relaciona e depende do outro.
- Respeito - consideração, apreço, reverência...
- Responsabilidade - obrigação de responder por atos próprios ou alheios ou por alguma coisa que lhe foi confiada.
- Rigorosidade - respeito aos conceitos e procedimentos; auto-regulação de ações.
- Segurança – confiança; tranquilidade; certeza; firmeza, convicção, entre outros.
- Senso de antecipação – detecção de incidentes e criação de projetos.

b) **Conhecimentos**

- Científicos D relacionados ao desenvolvimento do conteúdo.
- Técnicos D tudo sobre o planejamento de aula; os componentes do plano de ensino; integração curricular; instrumentos de avaliação; estratégias integradas com outras disciplinas; processos de ensino e de aprendizagem; construção de conhecimentos, entre outros.
- Tácitos D todo aquele conhecimento que não se encontra escrito em livros; que são de cada pessoa; pela experiência, pela imitação, pela dedução, pela facilidade de inovar, de ser criativo, entre outros.

c) **Habilidades**

- Criar e desenvolver projetos, integrando conteúdos, áreas de conhecimento, pesquisa e extensão, especificamente no ensino superior.
- Definir tempo suficiente para cada unidade de ensino.
- Estabelecer critérios de avaliação que sejam capazes de verificar se os objetivos foram alcançados.
- Estabelecer e desenvolver ações do projeto pedagógico que contribuam para o melhoramento da aprendizagem e da educação dos alunos.
- Estabelecer objetivos alcançáveis.
- Organizar eventos extracurriculares.
- Participar de eventos com alunos.
- Planejar em parceria com os colegas e aceitar sugestões dos alunos.
- Selecionar e organizar conteúdos significativos à formação que atendam às necessidades e expectativas dos alunos, do curso e da sociedade.
- Utilizar técnicas, recursos e procedimentos capazes de ajudar os alunos a aprenderem.

No entanto, tudo isto também implica compreender e conceituar a ação docente numa perspectiva comunicativa, pois esta:

[..] exige do professor uma postura constituída a partir de uma nova perspectiva. O papel do professor será outro, pois, enquanto no paradigma cartesiano, o aluno precisava dele (do professor) para 'dirigir' a sua trajetória, na perspectiva comunicativa, o professor caminhará junto com o aluno, e a trajetória será dos dois, sem que o professor perca seu rumo, obviamente. Desta forma os processos de ensino e de aprendizagem passam a ser mediados pela didática comunicativa, tornando-se processos, também, de ação comunicativa" (DACOREGGIO, 2001, p 128-129).

Assim, o processo de "transmissão de conhecimentos" passará a ser um processo de entendimento entre quem ensina, quem aprende e os objetos a serem conhecidos.

Muito ainda se teria para falar a respeito de competência. Destarte, entendemos que a partir dos conceitos estudados neste texto e do conceito geral construído por nós, anteriormente, já seja possível compreender o significado de competências no contexto da ação docente, não somente para um saber fazer, mas também para um saber pensar e agir mais

significativo e mais comprometido com a aprendizagem, enfrentando com êxito, as situações de ensino para construir novos mundos.

Ser competente, na docência, então, é saber ser e conviver, conhecendo e sabendo fazer educação. Isto nos chama a atenção para a formação do docente como um todo. Não basta ao professor, “dominar” o conteúdo. Entendemos que o professor, de qualquer nível de ensino, muito tem a aprender em nível de atitudes, conhecimentos e habilidades para que possa desenvolver-se como pessoa e como profissional, contribuindo, assim, para um mundo melhor.

Considerações finais

Tanto o corpo docente quanto o administrativo das instituições de ensino não apresentam, muitas vezes, competências pedagógicas que os façam desenvolver um trabalho docente capaz de dar conta da formação de pessoas.

Compreender e definir um conceito de competências, não somente como um saber fazer, mas também como um saber pensar e agir, poderá contribuir para um trabalho mais significativo e mais comprometido com a aprendizagem. Com um conceito de competência definido, fica mais fácil superar as disparidades do significado.

Conseguimos discernir o que é habilidade, o que é conhecimento e o que é atitude. Neste sentido, poderemos requerer competências para a formação de nossos alunos, haja visto que o conceito geral e o conceito específico de competência para a ação docente, que definimos neste texto, poderão ser adaptados às competências para a formação de nossos alunos. Assim, superamos os limites do fazer, para a dimensão do conhecer e do ser, o que nos possibilitará uma melhor organização do currículo e do ensino, possibilitando a otimização do processo de (re) construção de conhecimentos.

Sabemos que os processos de ensino e de aprendizagem produzem uma ação entre sujeitos, uma ação social e, portanto, uma interação. Essa interação, por sua vez, implica a busca de um entendimento **de, sobre e entre** saberes que poderá permitir que essa interação prossiga na construção de novas realidades.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. ***Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação***. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz>. Acesso em 03-10-2003.
- DACOREGGIO, M. S. ***Ação docente: uma ação comunicativa*** – um olhar para o ensino superior presencial e a distância. Florianópolis: Edição da autora, 2001.
- DEFFUNE, D. ***Competências, habilidades e currículos de educação profissional***: crônicas e reflexões. São Paulo: SENAC, 2000.
- DELORS, J. ***Educação: um tesouro a descobrir***. Brasília: Cortez, 2000.
- GRAMIGNA, M. R. ***Modelo de competências e gestão de talentos***. São Paulo: Makron Books, 2002.
- LÉVY, Pierre. ***As Tecnologias da inteligência***: O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos I. Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MACHADO, N. Mapa do saber. ***Aprendiz***, 04 de novembro de 2001. Disponível em www.aprendiz.com.br. Acesso em: 02-11-2003.
- PERRENOUD, P. ***Construir as competências desde a escola***. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- VASCONCELLOS, C. dos S. ***Construção do conhecimento em sala de aula***. São Paulo: Libertat, 1995.
- ZABALA, A. ***A prática educativa: como ensinar***. Porto Alegre: ArtMed, 1998.