

[Re]construção da docência: análise das competências do professor na contemporaneidade

doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4899

Leonardo Scherer

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(leoschererbio@gmail.com)

Resumo: O termo “competência” vem cada vez mais sendo empregado na área da educação. A partir desse fato surgiu a provocação de realizar um estudo com a finalidade de contribuir para as reflexões de mobilização de competências para a formação de professores na contemporaneidade. O presente trabalho tem como objetivo analisar as competências para a atuação do professor na contemporaneidade e quais os papéis que o coordenador pedagógico assume frente a reconstrução dessas competências, relacionando-as com a prática de docentes no município de Alto Feliz (RS). Procura-se identificar quais as competências necessárias para a atividade docente a fim de aprimorar a formação desse profissional no cenário educacional atual. A metodologia empregada foi qualitativa, com enfoque exploratório, utilizando-se o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados, analisados sob a ótica da análise de conteúdo, apontaram algumas similaridades com as concepções de competências e habilidades dos autores pesquisados, sobretudo com Perrenoud (2000) e Morin (2000) e com as ideias acerca de contemporaneidade propostas por Bauman (2013). Observou-se que as competências abordadas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, nas formações continuadas e na prática diária refletem nas atividades docentes tanto das professoras quanto da coordenadora pedagógica pesquisadas.

Palavras-chave: competências; formação docente; contemporaneidade.

Reconstruction of teaching: analysis of contemporary teacher competences

Abstract: The term “Competence” is increasingly being used in the education area. From this fact arose the provocation to carry out a study with the purpose of contributing to the reflections of mobilization of competencies for the formation of teachers nowadays. This study aims to analyze the competencies for the teacher’s performance in contemporaneity and which roles the pedagogical coordinator assumes in the face of the reconstruction of these competencies, relating them to the practices of teachers in the city of Alto Feliz (RS). It seeks to identify the necessary competencies for the teaching activity, in order to improve the formation of this professional. The methodology used was qualitative, with exploratory focus, using the questionnaire as a data collection instrument. The results, analyzed from the perspective of content analysis, pointed out some similarities with the conceptions of competencies and skills of the authors surveyed, especially with Perrenoud (2000) and Morin (2000) and with the ideas about contemporaneity proposed by Bauman (2013). It was noticed that the competencies addressed in pedagogy and undergraduate courses, in continued education and in daily practice reflect in the teaching activities of both the teachers and the pedagogical coordinator researched.

Keywords: Competencies; teacher training; contemporaneity.

INTRODUÇÃO

Debater a formação de professores se constitui em uma discussão necessária e vem-se apresentando de forma constante por meio de diferentes perspectivas, apontando-nos quanto ainda precisa ser investigada (MACIEL; NETO, 2011).

Durante a formação enquanto professor, sempre ouvi frases como: “ser professor é uma vocação”, ou ainda: “uma missão”. Também costumava ouvir: “tem que ter muita competência, habilidade e jogo de cintura para dar aula”. Além disso, nos últimos anos, é muito comum instituições de ensino e autoridades da área educacional usarem termos como ensino por competências e/ou aprendizagem por competências. Estas e outras inquietações me provocaram a realizar um estudo a fim de contribuir para as reflexões de mobilização de competências e habilidades para a formação de professores na contemporaneidade.

A atual sociedade, dita do conhecimento (BAUMAN, 2013), traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto vem se processando o ressignificar da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem (OLIVEIRA *et. al.*; 2017). A ação docente não é mais vista como uma vocação nem o professor como um mero reproduzidor de conhecimento. Estas ideias, defendidas no século passado, hoje são consideradas inadequadas uma vez que desconsidera o professor enquanto sujeito produtor e mediador de conhecimentos.

O processo de formação de professores precisa contribuir para a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e de incertezas (IMBERNÓN, 2002). É exigido o desenvolvimento de saberes técnicos, além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos (TEIXEIRA, 2009).

Perrenoud (2013) afirma que é cada vez mais comum encontrar expressões relacionadas a ensino e aprendizagem por competências, como, por exemplo: “currículo por competências”, “abordagem por competências”, “trabalho por competências” e “ensino por competências”. Segundo o autor, essas expressões, além de enfeitar discursos, são confusas e, muitas vezes são pouco desenvolvidas nos níveis de ensino da Educação Básica.

Esta pesquisa teve como problemática: Quais as competências necessárias para a prática docente, no nível da Educação Básica (Ensino Médio), na contemporaneidade? E a coordenação pedagógica: qual (ais) papel (eis) assume na formação destas competências? Tais indagações nortearam a pesquisa a fim de propor uma reflexão sobre o tema.

O presente trabalho pretende refletir a formação do professor frente às mudanças constantes na área educacional e suas implicações na prática docente

além de apresentar as competências docentes (identificadas por professores) para atender as atuais necessidades discentes. Para corroborar este estudo, obras literárias de pesquisadores e educadores foram utilizadas como referência. Entre eles destacam-se: Perrenoud (2000); Morin (2000); Imbérnon (2002) e Bauman (2007).

Nem o sujeito professor nem o sujeito aluno são os mesmos do século passado. A sociedade contemporânea modificou as formas de aprender e ensinar. Nessa perspectiva, Perrenoud (2002) afirma que

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não se pode privilegiar a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou na busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Cada vez mais se discute as competências necessárias para ensinar no mundo contemporâneo e por isso, estudar, debater e analisar essas competências tornam-se necessários para avanços mais satisfatórios no fazer docente.

Para além disso, este estudo pode contribuir para estimular professores e coordenadores pedagógicos a buscarem sempre o crescimento profissional no que diz respeito a qualificar suas práticas no dia a dia da escola, considerando que seus papéis tem significativa importância e influência na vida dos cidadãos que estão formando.

TEMPOS MODERNOS/CONTEMPORÂNEOS E EDUCAÇÃO

A modernidade recente ou sociedade líquido moderna” (BAUMAN, 2007) caracteriza-se por modificações societárias decorrentes ao impulso e o desenvolvimento tecnológico que leva o homem contemporâneo a viver numa sociedade da comunicação generalizada, numa sociedade de rede.

A pós-modernidade compreende o conjunto de fenômenos sociais, culturais, artísticos e políticos na sociedade pós-industrial (a partir de 1950). O ser humano tem acesso e compartilhamento de experiências, de informação e de interação, que rompem barreiras de tempo e espaço (DE MASSI, 1999).

Bauman (2001) afirma que

A modernidade nasceu sob o signo da ordem vista como tarefa sujeita ao desejo racional e à supervisão constante e sobre todas as coisas, a uma administração exigente. A modernidade se empenhou tanto a própria tarefa de fazer do mundo algo administrável como administrá-lo tão zelosamente. (BAUMAN, 2001, p. 40)

Desse modo, o contemporâneo passa a ser marcado pelo fim dos padrões, da estabilidade, da segurança e das certezas. Sucumbe-se ao tempo da indefinição, do medo e da insegurança (BAUMAN, 2007).

No campo educacional a contemporaneidade pressupõe à prática educativa um número grande de demandas, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta a fim de atender as exigências do contexto atual.

O professor atual não deve apenas dominar o conhecimento técnico da sua área de formação, sendo fundamental o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, emoções, ciência, aspectos sociais, entre outras. Teóricos como Morin, Tardif, Perrenoud e Nóvoa defendem essas ideias: Morin (2000) aponta que a educação deve deixar de ser um simples conjunto de disciplinas não relacionadas e passar a ser união de saberes necessários para ensinar a democracia, a justiça social, a paz, a harmonia e o respeito a todos. Perrenoud (2000) também prioriza a educação de qualidade e diferenciada, relacionada às competências para que as práticas pedagógicas sejam dinâmicas, e assim fazer com que os alunos possam obter ações que contribuam para a valorização da escola como espaço verdadeiramente de conhecimento, cultura, respeitada a diversidade na sala de aula para se conseguir o ensino democrático.

Tais exigências contemporâneas estão, entre diversos aspectos, associadas à formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, no atendimento às características singulares de crianças, adolescentes, jovens e adultos; no desenvolvimento de ações inclusivas e emancipadoras dos alunos e no reconhecimento e valorização da diversidade (LEITE *et. al.*; 2018).

Lorenzini *et. al.* (2017) apontam que a educação na contemporaneidade traz desafios no sentido de como pensar uma educação que trabalhe na perspectiva da via da emancipação social, moral e cultural, numa perspectiva epistêmica, ética e

estética e que leve em conta a subjetividade, a intersubjetividade e a objetividade do ser humano.

É importante que esses constantes desafios sejam debatidos e pensados em conjunto: escola, família, sociedade, universidades e governo, objetivando assim uma formação integral do sujeito frente às demandas atuais. Alguns questionamentos podem servir de aporte, como por exemplo: Como educar? Para que educar? Para quem educar? Ou ainda: Como organizar a escola na sociedade contemporânea? Como começar?

CONCEITUANDO COMPETÊNCIAS

O termo *competência* surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. No contexto educacional, há diversos autores e trabalhos que discutem tal tema, sendo que foi o sociólogo e professor suíço Philippe Perrenoud, quem mais contribuiu com os estudos, para a construção do conhecimento sobre o conceito de competência.

Competência é, muitas vezes, confundido com habilidade, porém a habilidade é o elemento da competência que demonstra aquilo que o sujeito sabe e pode desenvolver. Está relacionada à aplicação produtiva do conhecimento, pode ser construída, por meio da prática, bem como sofrer alterações de acordo com o contexto sociocultural e cognitivo do sujeito (BEHAR; SILVA, 2012). Perrenoud (2000) afirma que diferentes habilidades compõem uma ou mais competências, ou seja, elas são utilizadas em diferentes situações. Dessa forma, as habilidades seriam tanto as que apresentam processos mentais/cognitivos como motores e técnicos. Por exemplo, uma pessoa com boa habilidade em expressão verbal pode se utilizar dela para ser um bom professor, radialista, advogado; contudo, em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes.

No final do século XX, Gauthier (1998) afirma que há uma cegueira conceitual no que diz respeito às competências para a prática docente e o senso comum leva a crer em ideias errôneas quanto a isso. O autor destaca que é muito comum ouvir, até mesmo de professores, expressões como: para lecionar é necessário conhecer o conteúdo, ter experiência, seguir a intuição, ter bom senso, etc. Essas “ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 25).

Competência deriva do termo em latim, *competentia*, que se refere à capacidade para resolver situações e decidir em conformidade através dos conhecimentos que se possui (SILVA, 2017).

Para Perrenoud (2000, p.15), a noção de competência designa uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. E afirma que ela está

[...] associada à emergência do paradigma atual da pós-modernidade, como uma nova forma de entender a educação, a formação profissional e o mundo do trabalho, uma tentativa de responder às limitações de uma sociedade em convulsão e sem se rever em padrões e dinâmicas de comportamento fortemente comprometidos com perspectivas acríicas, lineares, positivistas e burocráticas (PERRENOUD, 2000, p.14)

Morin (2000, p. 23), baseado na pós-modernidade³ propôs sete saberes necessários à educação no futuro:

1. As cegueiras do conhecimento (erro e ilusão);
2. Os princípios de um conhecimento pertinente;
3. A condição humana;
4. A identidade terrestre;
5. O confronto com as incertezas;
6. A compreensão;
7. A ética do gênero humano.

O autor afirma ainda que esses saberes não estão concentrados nem no ensino primário e secundário nem no superior, mas aborda problemas específicos para cada um desses níveis.

Complementares às ideias de Morin, Perrenoud (2002) esboçou competências específicas de alcance mais limitado, a partir das quais o profissional as mobiliza independentemente umas das outras. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão de 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 a sua própria formação continuada.

Perrenoud (2000) destaca ainda a relação entre competência e ação

O exercício da competência passa por operações mentais, complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consistente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação (PERRENOUD, 2000, p.15)

Fica evidente através das ideias de Perrenoud e Morin, que a competência docente está diretamente associada à articulação e mobilização de conhecimentos, saberes, atitudes, formas de pensamentos, habilidades em situações diversas, envolvendo, para isso, as relações pessoais que ocorrem dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, Silva (2017) afirma que as competências exigidas e necessárias para o professor ensinar são traduzidas na sua prática, pelo aprender ensinando e o ensinar aprendendo nas contextualizações de suas ações.

Nos últimos anos, no Brasil, os conceitos competências e habilidades na área da educação vêm fortemente sendo discutidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esse um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento é dividido por áreas do conhecimento e elenca competências comuns para o ensino no Brasil.

A formação de professores deve priorizar as competências e habilidades necessárias para coabitar na contemporaneidade. Contudo, os sistemas de ensino, muitas vezes, têm entraves em oportunizar tal formação estando desconectada das necessidades de formação de competências pertinentes a esse tempo.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O coordenador pedagógico é o profissional que coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Ele

ainda se relaciona com os pais e comunidade escolar no que diz respeito ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCH; 2012). É um profissional que atua entre a direção e os professores (GIRARDELO, SARTORI; 2018).

Segundo a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, para desempenhar o cargo de coordenador pedagógico é necessária à formação em Pedagogia ou Pós-Graduação em Gestão Escolar.

Domingues e Belletati (2016) afirmam ainda que

Cabe ao coordenador pedagógico favorecer que o professor construa uma didática própria, singular e contextualizada, que entenda o conhecimento como dinâmico, em constante reelaboração na academia e nas culturas, e a aprendizagem como acesso às diferentes formas de ver o mundo, ampliando sua percepção acerca do mesmo (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 66).

Nessa perspectiva, o profissional que responde pela coordenação pedagógica da escola é responsável por estimular e auxiliar o corpo docente no aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. O coordenador pedagógico deve, portanto, criar possibilidades para o professor compartilhar experiências e posicionar-se como sujeito em formação, cidadão e profissional.

Lima e Santos (2007) relatam algumas competências para o coordenador pedagógico, como por exemplo: ampliar a sua escuta e modificar a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer, ter consciência coletiva, ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos, perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Nessa perspectiva Joice Maria Lamb afirma que

quando o coordenador consegue fazer com que a escola compreenda tanto o sucesso quanto o fracasso como coletivos e que tudo isso ajuda a tecer essa rede que sustenta uma escola viva, na qual o crescimento dos alunos acontece pela ação direta dos projetos desenvolvidos pelos professores, ele cumpre sua função principal. Só a ação causa uma reação. Isso é preciso ser mostrado, analisado, discutido (LAMB, 2018).

Sendo assim, o trabalho do coordenador pedagógico deve ser uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação do contexto escolar, da práxis docente (FRANCO; CAMPOS, 2016).

O profissional que responde pela coordenação pedagógica também necessita mediar conflitos. Esta atitude fortalecerá relações e poderá contribuir para que o professor se torne uma pessoa “mais aberta à nova experiência” (ALMEIDA, 2009).

Girardelo e Sartori (2018) enfatizam que o coordenador pedagógico precisa ter um momento para o seu planejamento, bem como, requer-se dele uma boa e atualizada formação docente, apoiada em fundamentos, princípios e conceitos do processo pedagógico e didático. O coordenador pedagógico, para ser respeitado, precisa ter habilidades; ser um profissional com formação, amparado no conhecimento científico e atualizado e passar confiança aos colegas professores. É fundamental ao coordenador saber coordenar e incentivar para que os professores realizem à docência com dedicação e responsabilidade na formação dos sujeitos alunos.

A ação coordenadora não se reduz à realização de atividades burocráticas e na organização do trabalho na escola. O coordenador deve realizar atividades articuladas com a gestão e o trabalho pedagógico, visando a cumprir um projeto de escola (OLIVEIRA, 2017).

Quanto à mobilização de competências docentes, a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental. Lück (2007) enfatiza que a escola é um espaço múltiplo, mas também dialógico e participativo. Sendo assim, o coordenador pedagógico pode promover práticas que estimulam o trabalho em conjunto, que é uma das competências docentes estabelecidas por Perrenoud.

Outra competência que o profissional coordenador pedagógico pode se ater é a relação com os professores, seja para propor formação continuada ou para auxiliar práticas pedagógicas que possibilitem melhores resultados no ensino e na aprendizagem.

Em relação aos alunos, uma das competências do coordenador pedagógico consiste na mediação de saberes e formas de agir que almejam mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem deles, ajudando-os a se constituírem enquanto sujeitos cidadãos, a fim de melhorarem sua capacidade de ação e competências para viver em sociedade (GARCIA; SILVA, 2017).

Silva (2015) relaciona as diversas atividades, relacionadas às competências, que são atribuídas ao coordenador pedagógico

a finalidade da coordenação não é somente o desenvolvimento do conhecimento, mas também o despertar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, proporcionando uma prática de ensino mais comprometida, autêntica e eficaz (SILVA, 2015, p. 26).

Pode-se observar, a partir das ideias do autor, que a coordenação pedagógica desenvolve competências, assim como os professores, que vão além do conhecimento técnico. Os profissionais da educação que respondem pela coordenação pedagógica precisam estar atentos às mudanças constantes nas formas de gerir, ensinar, coordenar e aprender.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho com abordagem qualitativa foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica baseada em revisão de dados de publicações dos teóricos de referência, correlacionando com a coleta de dados através de pesquisa de campo.

O enfoque foi o exploratório que, segundo Gil (2008), é uma pesquisa que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou para construir hipóteses, o que pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e também análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A pesquisa de campo caracterizou-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, se realizou coleta de dados junto a sujeitos de pesquisa, após aceite do termo de consentimento. Este tipo de pesquisa busca compreender melhor o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002).

O processo de elaboração do trabalho foi constituído em quatro etapas principais propostas por Gil (2008): busca de publicações científicas, coleta de dados com leitura explanatória de cada material, análise e interpretação dos resultados obtidos nos trabalhos lidos e, por final, discussão dos resultados. Após este momento, foi realizada a categorização, utilizando o método da análise de conteúdo.

O instrumento utilizado foi a aplicação de questionário¹ com duas professoras de Biologia e uma coordenadora pedagógica. A escolha de docentes de Biologia se deve ao fato de ser a área de formação do autor da pesquisa, facilitando, desta forma, a compreensão dos conceitos e dos termos técnicos que pudessem surgir durante a coleta de dados, bem como interesse pessoal pela formação docente nesta área. As entrevistadas atuam em escola da rede pública do município de Alto Feliz.

Os questionários foram analisados com o intuito de evidenciar a existência das categorias de competências levantadas pela literatura. Desta forma considera-se possível complementar e agregar conhecimentos quanto à formação docente e a função que a coordenação pedagógica pode ter no acompanhamento do trabalho dos professores.

Para análise das respostas foram conferidas as ideias trazidas pelas educadoras com as diferentes concepções de competências encontradas na literatura. Para preservar a identidade, as professoras serão denominadas como professora **A** e professora **B** e a coordenadora pedagógica como **CP**.

As questões foram divididas em grupos. Cada um compreendeu de três a quatro questões. Os grupos foram:

1. Perfil;
2. Formação inicial;
3. Relação com a contemporaneidade;
4. Trabalho em equipe;
5. Uso de tecnologias;
6. Relação docente/discente;
7. Ambiente escolar;
8. Competência educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir são apresentados os resultados e as discussões a partir da análise dos questionários das professoras e da coordenadora pedagógica.

¹ A ideia inicial foi utilizar como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada, com o auxílio de um gravador, mas devido ao isolamento social durante a pandemia da Covid-19 optou-se por fazer uso de questionário disponibilizado de forma online.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

As professoras receberam um questionário eletrônico. A tabela abaixo traz informações correspondentes ao primeiro grupo das questões que traça o perfil das entrevistadas.

Tabela 1 - Perfil do grupo de professoras pesquisadas.

Professora	Anos de atuação na área da educação	Formação acadêmica	Especialização
A	25	Magistério + Licenciatura em Ciências Biológicas	Gestão Escolar
B	36	Magistério + Licenciatura em Ciências Biológicas	Não possui

Fonte: elaborado pelo autor

Ambos os sujeitos de pesquisa iniciaram na carreira docente ministrando aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Após concluírem o curso superior, passaram a trabalhar com a disciplina de Ciências, nas séries finais do ensino fundamental, e Biologia, no Ensino Médio. Atualmente a professora **A** trabalha tanto com séries iniciais do Ensino Fundamental quanto com Ensino Médio. Já a professora **B** trabalha com séries finais do ensino fundamental e com uma turma de ensino médio. Ela que já é aposentada diz: “Sempre gostei de lecionar, por isso estou na ativa até hoje” (PROFESSORA **B**).

As docentes pesquisadas já tiveram experiência em cargos de gestão escolar. A professora **A** assumiu a vice-direção de uma escola municipal de educação infantil num período de dois anos. Já a professora **B** foi coordenadora pedagógica de uma escola estadual e diretora de uma escola municipal de educação infantil.

Ao serem questionadas sobre o desenvolvimento de competências durante a formação inicial enquanto professoras, tanto a professora **A** quanto a professora **B** responderam que desenvolveram competências. Quanto às competências que consideram fundamentais, houve uma similaridade entre as respostas: “Acho que o professor precisa conhecer os conteúdos que ministra, mas o mais importante é desenvolver um olhar diferenciado por cada aluno” (PROFESSORA **A**). “Atualmente somente o conhecimento adquirido no curso de formação, não garante a colocação

de um profissional, nem mesmo a larga experiência” (PROFESSORA **B**). Nesse sentido, Perrenoud (2000) enfatiza que o desenvolvimento de competências leva os docentes a dedicarem-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis.

Com relação as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito escolar, as respostas das professoras nos remetem às ideias de teóricos como Morin (2000) e Bauman (2001). A professora **A** relata: “Vejam agora com a pandemia, fomos diretamente afetados, teremos prejuízos, mas fomos obrigados a nos reinventar”. Morin (2000) no quinto dos setes saberes que estabeleceu como necessários para a prática docente traz ao leitor justamente o confronto com as incertezas onde é papel fundamental da educação, preparar as mentes para o inesperado e seu enfrentamento. Já a professora **B** diz: “Estamos vivendo em uma sociedade da informação, numa era digital”. Bauman (2007) chama isso de sociedade moderna ou sociedade líquido moderna. A afirmação da docente é corroborada por esses autores.

Sobre a era digital que a professora **B** relatou na sociedade atual, Perrenoud traz como uma das competências justamente o uso das tecnologias². As professoras relatam que fazem uso de recursos tecnológicos em suas aulas através da informática, vídeo-aulas, filmes, entre outros. A professora **B** enfatiza que “a tecnologia possibilita a transição de um sistema de ensino fragmentado para uma abordagem de conteúdos integrados”.

A quinta competência estabelecida por Perrenoud (2000) trata do trabalho em equipe, e isto foi levantado pelas docentes quando afirmaram que compartilham seus trabalhos com outros colegas professores. “Compartilhar meu trabalho com colegas é criar relações mais sólidas, funciona como um estímulo para você buscar mais informações, desafios e evoluir” (PROFESSORA **B**). “Nas escolas onde trabalho estamos sempre conversando. Trocando estratégias” (PROFESSORA **A**). A professora **A** também participa de um grupo em uma rede social onde professores de ciências do Brasil compartilham ideias relacionadas ao ensino desta disciplina.

² O termo tecnologia utilizado neste estudo refere-se ao uso escolar de suportes digitalizados da informação e da comunicação (LÉVY, 2010, p. 17).

Vejamos aqui que essa é uma forma que a docente busca sua própria formação continuada, sendo essa uma competência defendida por Perrenoud.

A categoria relação docente\discente questionou as professoras sobre a postura frente aos alunos, estratégias para engajá-los no aprendizado e as formas de avaliação. Na primeira questão a professora **A** afirma: “Sou a autoridade, mas os alunos têm a possibilidade de expor suas opiniões, tem o direito de não concordar” (PROFESSORA **A**). Nesta afirmação pode-se associá-la a Nóvoa (2008, p.38) quando escreveu: “o docente tem de colocar sua autoridade a serviço da liberdade do aluno”. Ela fala também no uso do diálogo para a resolução de eventuais problemas. Nesse sentido, a afirmação da professora **B** vem ao encontro: “o diálogo, o respeito, a justiça e a moral são elementos primordiais essenciais à conduta cotidiana ética, referente a todo ser humano” (PROFESSORA **B**). Morin (2000) levanta estas ideias no sétimo e último saber que estabeleceu: a ética do gênero humano, consistindo numa decisão consciente e esclarecida de assumir a condição de indivíduo, espécie e sociedade na complexidade que ela encerra.

Na questão relacionada às estratégias utilizadas para engajar os discentes no aprendizado, foi possível analisar que cada professora tem suas formas. A professora **A** procura relacionar os conteúdos ministrados com a vida dos alunos, mostrando assim a importância deles independente da profissão a ser escolhida no futuro. A professora **B** afirma que “engajar os alunos não é uma tarefa fácil” (PROFESSORA **B**). Ela procura utilizar materiais e métodos como ferramentas de apoio: aulas virtuais, uso da internet e aulas práticas. Perrenoud (2000), relacionando a competência de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho traz que é preciso suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no estudante a capacidade de autoavaliação. Fica evidenciado aqui, que assim como defende Imbernón (2002), as professoras procuram manter-se atualizadas, renovando e qualificando suas práticas para atenderem e engajarem seus alunos no aprendizado.

A avaliação, para as docentes, deve contemplar diversos quesitos. Elas avaliam seus alunos através da participação nas atividades propostas, provas, trabalhos individuais e em grupos, relatórios, entre outros: “Sempre procuro avaliar os alunos em todas as atividades propostas” (PROFESSORA **B**). “Minhas avaliações são bem variadas” (PROFESSORA **A**).

Quando questionadas sobre a comunicação entre a família dos alunos e a escola, ambas professoras informaram que ocorre por meio de bilhetes, agenda, por telefone e em casos pontuais os pais são chamados para comparecerem pessoalmente na escola. A professora **B** também mencionou que a reunião de pais durante o ano é uma forma de comunicação que abrange o grande grupo das famílias. A sétima competência estabelecida por Perrenoud aborda a informação e o envolvimento dos pais para com a escola, utilizando-se de variadas estratégias de comunicação que vão ao encontro dessas levantadas pelas docentes.

Um ponto importante nas respostas das entrevistadas foi na questão que pedia se elas possuem algum auxílio ou acompanhamento no desenvolvimento de seus trabalhos. A professora **A** respondeu: “Sim, pela direção e setor pedagógico” (PROFESSORA **A**). Já a professora **B** respondeu que não possui acompanhamento. A questão que seguia questionava qual era a relação com a gestão da escola. As docentes responderam que possuem uma boa relação nas escolas onde trabalham e já trabalharam. Esta questão permite refletir que o fato de manter um bom relacionamento com a equipe gestora da escola nem sempre significa que o trabalho do professor é acompanhado e auxiliado por ela. A importância da participação na administração da escola faz parte da sexta competência de Perrenoud e mostra-se como um desafio ainda necessário às escolas.

O último grupo do questionário se referia ao termo “competência educacional” e qual a percepção dos sujeitos de pesquisa quanto a ele. A primeira questão era: o que você entende por competência no contexto educacional? As respostas obtidas foram:

Para mim competência no âmbito escolar nada mais é do que ser capaz de conviver e resolver os problemas do cotidiano que se apresentarem, seja com colegas, alunos, funcionários, pais ou direção. Todos as pessoas que dividem esse espaço devem se esforçar para alcançar esse objetivo (PROFESSORA **A**).

No meu entender, competência no contexto educacional significa a capacidade de resolver certo assunto, tomar decisões, liderar; resolver conflitos e utilizar conhecimentos adquiridos ao longo do processo ensino-aprendizagem (PROFESSORA **B**).

É possível estabelecer pontos semelhantes nas respostas das docentes, sendo, portanto, possível associá-las aos teóricos levantados durante o processo de pesquisa.

Através dos trechos mencionados acima observa-se que ambas relacionam “competência” com a capacidade de resolver determinada questão, tal ideia foi defendida por Perrenoud (2000) quando afirma que “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Na questão que seguia foi perguntado se o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências são debatidos nas formações e reuniões. As respostas foram que sim. O que chamou a atenção foi que as duas professoras exemplificaram que o termo competência foi muito debatido no ano de 2019 durante os estudos da nova Base Comum Curricular (BNCC). Justamente esse fato foi uma das inquietações que provocaram o autor do trabalho a realizar este estudo.

As docentes também foram questionadas se a coordenação pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências e, em caso afirmativo, como. A professora **A** respondeu: “Sim, a coordenação pedagógica sempre pode estar em busca de soluções de problemas JUNTO com o professor e o aluno” (PROFESSORA **A** – Grifo da autora). A professora **B** diz:

Sim, a coordenação pode e deve em minha concepção articular as necessidades da escola com a dos professores, sem desconsiderar a realidade e a diversidade presente nos grupos da escola (PROFESSORA **B**).

Vemos que, assim como defende Lima e Santos (2007), as docentes acreditam que o profissional coordenador pedagógico é importante no ambiente escolar para o bom andamento dos trabalhos tanto do corpo docente quanto discente. Na resposta da professora **B** fica evidenciado que o coordenador pedagógico precisa conhecer a realidade da escola, conforme defende Libâneo, além de Girardelo e Sartori (2018).

A última questão solicitava às professoras que indicassem as competências que consideram as essenciais para o professor desenvolver atualmente. A professora **A** citou quatro competências que são enumeradas abaixo.

1. “Resiliência para conviver bem com todos na escola e manter um relacionamento saudável”;
2. “Saber os conteúdos que vai ministrar”;
3. “Responsabilidade no exercício da profissão”;

4. “Capacidade de intervir em situações que possam violar a integridade humana”.

As respostas da docente permitem, respectivamente, serem relacionadas às escritas de:

1. Morin (2000) através do sexto saber que fala do ensino da compreensão como condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade;
2. Perrenoud (2000) quando fala da competência de administrar a formação continuada do professor;
3. Perrenoud (2000) na nona competência que trata da ética na profissão;
4. Morin (2000) quando traz no seu sétimo saber a ética do gênero humano.

A professora **B** respondeu a última questão em uma única frase: “aquilo que caracteriza um professor não é exatamente aquele que domina uma disciplina, mas sim aquele que possui um conjunto de saberes que utiliza no ofício de ensinar” (PROFESSORA **B**). Este conjunto de saberes que a docente traz na sua resposta fica, na concepção do autor do estudo, intrínseco tanto às ideias de Morin (2000) quanto Perrenoud (2000).

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Assim como as professoras a coordenadora pedagógica recebeu um questionário eletrônico. Ela possui vinte anos de atuação na educação, é licenciada em educação física e especialista em coordenação escolar, psicopedagogia e classe especial.

A **CP** já atuou na docência, desde a pré-escola até o ensino médio e classes especiais, além da sala de recursos com atendimento educacional especializado. Atualmente, além da função de coordenação pedagógica (que atua há 7 anos) leciona educação física para turmas do ensino fundamental e médio. Além da coordenação pedagógica, a **CP** já foi vice-diretora de uma escola estadual.

Quanto à questão que se referia se na formação enquanto educadora foi desenvolvido saberes, habilidades e competências e quais consideraria fundamentais, a **CP** escreveu que sim e afirmou:

A vida é um constante aprendizado. Considero fundamentais os valores éticos em nossa vida e profissão, além de respeito, amor ao próximo, cooperação, coleguismo, empenho, responsabilidade, dentre tantos outros interligados (**CP**).

Observa-se nesse trecho uma similaridade das respostas da **CP** com as respostas das professoras entrevistadas quando falam em responsabilidade, coleguismo (trabalho em grupo), valores éticos no exercício da profissão. As três pesquisadas acreditam que o trabalho em equipe é importante, inclusive a professora **B** que afirmou não possuir suporte pedagógico, mas que procura compartilhar seu trabalho.

O aperfeiçoamento das competências é aprimorado pela **CP** no “fazer pedagógico, junto aos alunos, junto ao grupo escolar, nas conversas, leituras, pesquisas e cursos” (**CP**). Destaco aqui as diversas atribuições do coordenador pedagógico, que ficam evidenciados na escrita da educadora. Libâneo (2004) afirma que o coordenador pedagógico atua tanto na direção, quanto ao suporte de alunos e professores, assim como atendimento aos pais. Sendo assim, a gama de competências e habilidades se estende.

As mudanças na sociedade provocadas, em grande escala, pela tecnologia foi destaque na resposta da **CP**: “Estamos cercados de informação e isso auxilia no conhecimento e aprendizado. Tudo é muito mutável” (**CP**). Faço uma relação aqui com Bauman (2001), quando fala da condição líquida e altamente mutável do universo contemporâneo e Perrenoud (2000) que acredita na necessidade do uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A **CP** também se mostrou preocupada com a constante mudança e burocracia nas alterações curriculares do sistema de ensino. Segundo ela: “muitas vezes a escola não está preparada para atender tudo o que é imposto” (**CP**). No atual momento de isolamento social devido à pandemia de coronavírus, a **CP** viu-se diante de situações nunca antes presenciadas: aulas programadas, web conferências e atendimentos a distância. Morin (2000) já falava em lidar com as incertezas que surgem, Perrenoud (2000) escreveu sobre os deveres e dilemas da profissão. Fica evidenciado, novamente, a necessidade mais que emergente do uso das tecnologias nas escolas, tanto para os profissionais que nela trabalham como para alunos. Porém, sabe-se que o acesso à tecnologia é desigual tanto para alunos quanto para professores.

Quando questionada sobre o trabalho em grupo, a resposta é clara: “Procuramos trabalhar em equipe: supervisão, orientação e direção. É muito bom, um auxilia o outro e ocorrem trocas recíprocas” (**CP**). Quando há qualquer

intercorrência a **CP** diz que utiliza o diálogo, a calma, bom senso e a ajuda da direção da escola. Ela ainda enfatiza: “o trabalho para dar certo precisa ser compartilhado” (**CP**). Acredito que isto é possível justamente pelo trabalho transparente e em equipe que a profissional procura estimular no ambiente escolar.

Em relação ao termo “competência educacional”, a **CP** associa ao “comprometimento e conhecimento em relação a aquilo que se faz” (**CP**). Comprometimento e conhecimento são levantados por Girardelo e Sartori (2018) quando escreveram que o profissional coordenador pedagógico é amparado no conhecimento científico, ou seja, precisa formação sólida para exercer com segurança seu trabalho.

A educadora também relata a necessidade da empatia no exercício da profissão, levantando essa como uma competência. Nesse sentido, Morin (2010) defende que é preciso ensinar a compreensão do mundo e, sobretudo, das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu fazer uma importante reflexão sobre contemporaneidade, docência, coordenação pedagógica e as competências nelas envolvidas. A partir da realização deste estudo, algumas conclusões foram possíveis de serem pensadas. Destacam-se:

1. A importância da formação inicial e continuada dos educadores para o desenvolvimento e aprimoramento das competências;
2. As incertezas e desafios na área educacional são constantes e precisam servir como estímulo ao aperfeiçoamento;
3. A articulação e o compartilhamento entre os saberes e habilidades docentes como forma de mobilizar ou reconstruir competências;
4. Uso de ferramentas tecnológicas para acompanhar as transformações da sociedade e manter o espaço escolar mais próximo e em consonância ao meio social;
5. A importância do ofício de ensinar nos aspectos que envolvem a ética, a responsabilidade, a capacidade de intervenção quando necessário e o bom convívio com todos sujeitos da escola;

6. O conhecimento técnico por si só não é suficiente para o profissional professor e coordenador pedagógico. Uma série de competências (culturais, sociais, comportamentais, emocionais) tornam-se essenciais no fazer docente;
7. Envolver os pais no acompanhamento dos filhos é importante e estimulado por diversas ferramentas pelos sujeitos de pesquisa;
8. A atuação do coordenador pedagógico não se limita apenas às questões administrativas e burocráticas;
9. O coordenador pedagógico é fundamental no processo de assessorar, estimular e avaliar o professor no desenvolvimento das competências;
10. O trabalho do coordenador pedagógico nos dias atuais é associado à mediação, diálogo contínuo entre o grupo docente e discente, visando qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Ficou evidenciado nesse estudo que a maioria das competências docentes estabelecidas pelos teóricos referenciados se fazem presentes nas atividades docentes das profissionais pesquisadas. Também foi possível constatar que antes de mobilizar competências nos alunos, é de suma importância que o professor tenha consciência das competências que ele necessita ter desenvolvido ou vir a desenvolver.

Dessa forma o coordenador pedagógico torna-se uma peça fundamental na escola, pois ele pode incentivar e estimular o grupo de professores no aperfeiçoamento das competências, seja no suporte diário ao ensino ou organizando reuniões e formações para tal. E, nesse sentido, a postura e conduta que ele tem podem vir a refletir no desempenho dos professores nas suas atividades.

Os resultados apontaram também que existem fragilidades quanto à mobilização das competências: rotina muito exaustiva, pouco tempo para atualização, burocratização do serviço, dificuldades e falhas no engajamento e avaliação dos alunos, entre outros. Essas dificuldades fazem parte da rotina escolar servem como encorajamento na busca de progressos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B.G.et al.(Org.). **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza **Fundamentos de Metodologia**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

_____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BEHAR, Patricia Alejandra; SILVA, Ketia Kellen Araújo. Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância. **Novas Tecnologias na Educação**. UFRGS. V. 10 Nº 3, dezembro, 2012. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>> Acesso em 11 set. 2019

BENKO, Georges. **Economia, Espaço E Globalização**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf> Acesso em 24 ago. 2019

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. Conferência promovida pelo Presidente da República. Centro Cultural de Belém. 04 e 05 de março de 2005.

CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Oscar. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, 20, 81-98; 2012. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>> Acesso em 28 ago. 2019

DE MASI, Domenico. **A Sociedade pós-industrial**. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC, 1999.

DOMINGUES, Isaneide.; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves

(Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016 p. 59-76

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A docência na contemporaneidade e a formação da pessoa docente mediante as configurações da sociedade brasileira atual. **Conexões Ciência e Tecnologia**. Fortaleza/CE, v. 11, n. 2, p. 28 - 35, jul. 2017

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002

FRANCO, Amélia S; CAMPOS, Elisabete F. **A coordenação do trabalho na escola: processos e práticas**. São Paulo: Ed. Universitária Leopoldianum, 2016

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1405-1422, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10104/7098%20p.%207%20e%208>> Acesso em 29 mar. 2020

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo. Atlas, 2008

GIRARDELO, Elisandra; SARTORI, Jerônimo. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2067/1/GIRARDELO.pdf>> Acesso em 16 mar. 2020

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2002

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAMB, Joice Maria. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 7 mar. 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1944/a-verdadeira-funcao-do-coordenador-pedagogico>> Acesso em 21 mar. 2020

LEITE, Eliana A. P. et al. **Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>> Acesso em 11 mar. 2020

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2004

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCH, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>>. Acesso em 18 mar. 2020.

LORENZINI et. al. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8871/6581>> Acesso em 17 mar. 2020

LUCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MACIEL, Lizete S. Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2008

OLIVEIRA, J. F. de et al. **Função social da educação e da escola**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf> Acesso em 20 mar 2020

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares; *et al.* Saberes, formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor? **Revista Expressão Católica**; v. 6, n. 1; Jan – Jun; 2017.

PARENTE, Claudia da Mota., et al. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002

_____. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed, 2008

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito.** Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, Carlos. **Competências docentes e o perfil profissional dos professores.** Livro de Atas, II Colóquio Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores. Universidade do Minho, Portugal. 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012

TEIXEIRA, Geovana F. M. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes.** Rio de Janeiro: Senac. v. 35, n.1, jan./abr. 2009