



ELIANE LEMOS DE CARVALHO

**COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI:
IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA OS
RESULTADOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

LAVRAS – MG

2025

ELIANE LEMOS DE CARVALHO

**COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI:
IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA OS RESULTADOS DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso
Orientador

LAVRAS – MG

2025

Carvalho, Eliane Lemos de.

Competências para a docência no século XXI: Implicações para a prática pedagógica e para os resultados da educação pública mineira/Eliane Lemos de Carvalho. 2025.

163 p. :il.

Orientador: Braian GarritoVelo

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Competências docentes. 2. Competências para o século XXI. 3. Educação básica. 4. Perfil do estudante. I. GarritoVelo, Braian. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

ELIANE LEMOS DE CARVALHO

**COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI:
IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA OS RESULTADOS DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

**TEACHING COMPETENCIES IN THE 21ST CENTURY:
IMPLICATIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE AND PUBLIC EDUCATION
OUTCOMES IN MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de fevereiro de 2025.

Dra. Letícia Mendonça Lopes Ribeiro - UFLA
Dra. Fernanda Araújo Coutinho Campos - UAB

 Documento assinado digitalmente
BRAIAN GARRITO VELOSO
Data: 29/04/2025 10:17:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso
Orientador

LAVRAS – MG

2025

*À minha mãe Elizabete, que na sua pouca escolaridade, mas grande sabedoria de vida,
sempre contribuiu com minha formação profissional.
A todos os professores(as) de profissão, que no exercício do ofício não se contentam com
nada menos do que a excelência.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, cuja fé firmada me proporcionou equilíbrio e força para prosseguir e chegar a concretização desse almejado sonho.

Às minhas amigas que dividiram comigo momentos de tensão, angústias e alegrias.

Ao meu orientador, Braian Garrito Veloso, pelo cuidado, sensibilidade, resiliência, conhecimento e por todas as orientações recebidas.

A todos os professores das disciplinas do Mestrado PPGE-UFLA, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores membros da banca examinadora, por aceitarem o convite para defesa.

Aos colegas que conquistei no Mestrado, compartilhamos ricos momentos de trocas, risos e preocupações que valeram muito a pena. Em especial, ao colega de mestrado Eduardo Queiroz Ribeiro, pela companhia e colaboração, desde a entrada no mestrado, até a sua conclusão.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de ingressar no Mestrado através do Projeto Trilhas Educadores.

Aos colegas coordenadores de inspeção escolar das Superintendências Regionais de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais pela ampla divulgação da pesquisa.

Aos professores e professoras da rede pública estadual de Minas Gerais que aceitaram participar da pesquisa me permitindo chegar ao trabalho de conclusão deste Mestrado.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as competências requisitadas ao profissional docente da educação básica do século XXI para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às exigências dos estudantes do ensino fundamental anos finais e médio. Importante destacar que não se trata aqui de apresentar um rol de competências para o simples enquadramento do professor, mas de identificar competências didático-pedagógicas do século XXI em cada dimensão da profissionalidade docente necessária ao exercício da profissão. O percurso metodológico adotado obedeceu aos seguintes pressupostos: revisão bibliográfica do conceito de competências, competências do profissional docente para o século XXI e o perfil do estudante da atualidade; questionário no formato online com professores do ensino fundamental anos finais e médio da rede pública estadual de Minas Gerais; entrevista semiestruturada com professores; e tratamento dos dados coletados mediante abordagens quantitativa e qualitativa. Como resultado, enquanto produto educacional, foi organizado um referencial de competências docentes para o século XXI por dimensões da profissionalidade docente definidas por Pedro (2015), a saber: Dimensão pedagógica, Dimensão profissional, Dimensão tecnológica, Dimensão de Relações Interpessoais e Institucionais, acrescida da Dimensão socioemocional, considerada relevante para a pesquisa. O estudo é uma provocação ao docente cujo exercício profissional está fixado em práticas que não atendem à complexidade desta geração, almejando, ainda, ressignificar a prática pedagógica na direção da aquisição de competências necessárias ao desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: competências docentes; competências para o século XXI; educação básica; perfil do estudante.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the skills required of teaching professionals in basic education in the 21st century for the development of pedagogical practices that meet the requirements of students in Elementary School, Final Years and High School in state public schools in Minas Gerais. This is a proposal to identify didactic-pedagogical skills for the 21st century in each dimension of teaching professionalism necessary to exercise the profession. The methodological path adopted will follow the following steps: bibliographic review, questionnaire in online format, semi-structured interview and treatment of data collected using quantitative and qualitative approaches. As a result, as an educational product, a reference of teaching skills for the 21st century will be organized by dimensions of teaching professionalism defined by Pedro (2015), namely: Pedagogical dimension, Professional dimension, Technological dimension, Interpersonal and Institutional Relations Dimension, plus of the socio-emotional dimension, considered relevant to the research. The study is a provocation to teachers whose professional practice is fixed on practices that do not meet the complexity of this generation, also aiming to give a new meaning to pedagogical practice towards the acquisition of skills necessary for teaching professional development.

Keywords: teaching skills; skills for the 21st century; basic education; student profile.

INDICADORES DE IMPACTO

O presente trabalho, ao enfatizar a especificidade e complexidade do trabalho docente identificando as competências para a docência no século XXI a partir da percepção dos professores, favorece o aprimoramento e a atualização das práticas pedagógicas. Isso traz impactos positivos ao evidenciar o caráter multidimensional da docência, destacando no aspecto social as competências das dimensões interpessoais e institucionais, e as socioemocionais que fortalecem o clima e as boas relações no ambiente escolar. No aspecto tecnológico e cultural a pesquisa fomenta o uso das ferramentas digitais com intencionalidade pedagógica em um diálogo que acolhe a diversidade cultural da comunidade escolar, favorecendo o engajamento e a participação dos estudantes na construção das aprendizagens. Destaca-se que a pesquisa possui um caráter abrangente ao abranger a participação de 242 professores dos anos finais e médio da rede pública estadual de Minas Gerais, configurando, por meio da análise de dados, um referencial de competências, cuja busca por torná-lo um instrumento prático deu origem à matriz como uma ferramenta motriz de apoio à estruturação de políticas de formação continuada pelas secretarias de educação, pelas escolas na organização de oficinas formativas e instituições de ensino superior com a incorporação nos currículos de formação inicial e em projetos de extensão. Nesse sentido, acrescenta-se que das oito áreas temáticas da Política Nacional de Extensão os impactos deste trabalho podem ser classificados na área da educação, trabalho, tecnologia e produção alinhados com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) “educação de qualidade”, por abarcar uma proposta de formação para o desenvolvimento profissional docente, ressaltando a complexidade da profissão e a necessidade contínua de aprimoramento profissional, sobretudo na apropriação crítica das tecnologias digitais.

IMPACT INDICATORS

This study, by emphasizing the specificity and complexity of teaching work and identifying the competencies for teaching in the 21st century based on teachers' perceptions, favors the improvement and updating of pedagogical practices. This brings positive impacts by highlighting the multidimensional nature of teaching, highlighting in the social aspect the competencies of the interpersonal and institutional dimensions, and the socio-emotional ones that strengthen the climate and good relationships in the school environment. In the technological and cultural aspect, the research encourages the use of digital tools with pedagogical intentionality in a dialogue that welcomes the cultural diversity of the school

community, favoring the engagement and participation of students in the construction of learning. It is worth noting that the research has a comprehensive nature as it encompasses the participation of 242 teachers from the final and middle years of the public school system in the state of Minas Gerais, configuring, through data analysis, a competency framework, the search for which to make it a practical instrument gave rise to the matrix as a driving tool to support the structuring of continuing education policies by education departments, by schools in the organization of training workshops and higher education institutions with the incorporation into initial training curricula and extension projects. In this sense, it is added that of the eight thematic areas of the National Extension Policy, the impacts of this work can be classified in the area of education, work, technology and production aligned with the Sustainable Development Goal (SDG) of the United Nations (UN) “quality education”, as it encompasses a training proposal for professional teacher development, highlighting the complexity of the profession and the continuous need for professional improvement, especially in the critical appropriation of digital technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema de competências como conhecimentos, habilidades e atitudes.....	54
Figura 2 - Conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da formação	63
Figura 3 - Gênero dos participantes.....	86
Figura 4 - Faixa etária dos participantes.....	87
Figura 5 - Nível acadêmico dos participantes.....	88
Figura 6 - Anos de serviço na docência.....	89
Figura 7 - Anos de conclusão da licenciatura.....	90
Figura 8 - Valores Médios obtidos na dimensão didático-pedagógica.....	92
Figura 9 - Valores Médios obtidos na dimensão profissional.....	96
Figura 10 - Valores Médios obtidos na dimensão tecnológica.....	100
Figura 11 - valores médios obtidos na dimensão de relações interpessoais e institucionais..	104
Figura 12 - valores médios obtidos na dimensão socioemocional.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo e porcentagem no nível acadêmico dos participantes.....	88
Tabela 2 – Quantitativo e porcentagem dos anos de serviço na docência.....	89
Tabela 3 – Quantitativo e porcentagem dos anos de conclusão da licenciatura.....	91
Tabela 4 – Média geral das dimensões de competências.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das definições de competências.....	51
Quadro 2 – Perfil e informações dos entrevistados.	84
Quadro 3 – Competências assinaladas da dimensão didático-pedagógica.	93
Quadro 4 – Competências assinaladas na dimensão profissional.....	97
Quadro 5 – Competências assinaladas na dimensão tecnológica.	100
Quadro 6 – Competências assinaladas na dimensão de Relações interpessoais e institucionais.	105
Quadro 7 – Competências assinaladas na dimensão socioemocional.....	108
Quadro 8 – Referencial de competências para a docência no século XXI.....	113

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE.	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
BNCC.	Base Nacional Comum Curricular.
CASEL.	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
CEFAM.	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
CNE/CP.	Conselho Nacional de Educação.
DCN.	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EAD.	Educação a Distância.
EJA.	Educação de Jovens e Adultos.
HEM.	Habilitação Específica de Magistério.
IBGE.	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP.	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC.	Ministério da Educação.
OCDE.	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PNE.	Plano Nacional de Educação.
SEE-MG.	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
SEMESP.	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo.
SRE.	Superintendência Regional de Ensino.
TDIC.	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
TIC.	Tecnologia da Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI: CENÁRIO DE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS.....	22
2.1	A construção dos saberes para a docência.....	23
2.2	Formação e desenvolvimento profissional docente: panorama histórico..	32
2.3	O perfil discente do século XXI.....	41
3	AS COMPETÊNCIAS E OS NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS	46
3.1	Competências Gerais: por uma definição teórica.....	46
3.2	Novos paradigmas da educação no século XXI.....	55
4	COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI.....	62
4.1	Competências profissionais docentes.....	62
4.1.1	Competências da dimensão didático-pedagógica.....	66
4.1.2	Competências da dimensão profissional.....	68
4.1.3	Competências da dimensão tecnológica.....	71
4.1.4	Competências da dimensão de Relações Interpessoais e Institucionais.....	73
4.1.5	Competências da dimensão socioemocional.....	75
4.2	Competências para o século XXI: implicações para a prática e resultados educacionais.....	78
5	METODOLOGIA.....	81
5.1	Participantes.....	81
5.2	Instrumentos e Procedimentos.....	82

5.3	Problema de Pesquisa.....	84
5.4	Objetivos.....	84
5.4.1	Objetivo Geral.....	84
5.4.2	Objetivos Específicos.....	85
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
6.1	Tratamento dos Dados.....	86
6.1.1	Dimensões de competências da docência.....	91
6.1.2	Dimensão Didático-Pedagógica.....	91
6.1.3	Dimensão Profissional.....	95
6.1.4	Dimensão Tecnológica.....	99
6.1.5	Dimensão de relações interpessoais e institucionais.....	103
6.1.6	Dimensão socioemocional.....	107
7	MATRIZ DE COMPETÊNCIAS: DIÁLOGOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI.....	110
7.1	Síntese das análises e construção da matriz de competências.....	110
7.2	Proposta de matriz de competências para a docência no século XXI.....	117
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO VIRTUAL.....	136
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES...	143
	APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL.....	146
	APÊNDICE D - RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO.....	157

APÊNDICE E - A OFICINA FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIA PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI.....	160
--	------------

1 INTRODUÇÃO¹

As transformações e mudanças ocorridas na sociedade no século XXI impõem novas exigências profissionais. No campo educacional, o acesso rápido e intenso a inúmeras informações provoca alterações na forma de ensinar e aprender, o que evoca a necessidade do desenvolvimento de competências inerentes ao exercício da docência. Ser professor requisita desse profissional o aprimoramento permanente, cuja prática pedagógica absorva as mudanças do tempo.

Sob esse viés, o interesse em investigar as competências para a docência no século XXI tem por base as experiências da minha trajetória como profissional da educação desde o ano de 2000. Meu percurso profissional iniciou-se na rede privada de ensino, na qual atuei como professora da educação infantil e, posteriormente, após concluir a licenciatura em Filosofia, ingressei em 2005 na rede pública estadual de Minas Gerais como professora da educação básica no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa trajetória, exerci a docência nas redes pública e privada por aproximadamente 15 anos, quando em meados de 2016, deixei a regência para assumir o cargo de Analista Inspetor Escolar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG, ocupação profissional que exerço até os dias de hoje.

Desse modo, as experiências como professora, o processo de socialização entre os profissionais e as dinâmicas do trabalho no contexto da escola pública sempre me levaram a questionar sobre quais saberes e práticas são próprios do exercício profissional do professor. Assim, na vivência da prática docente quando professora e no contato cotidiano como inspetora escolar, aguçou-me o interesse pela maneira como os professores desenvolvem seu ofício na dimensão da ação didático-pedagógica, das relações interpessoais, do compromisso e comprometimento com a profissão, do controle e equilíbrio emocional. Foi com uma visão crítica que busquei examinar o exercício profissional docente na educação pública de Minas Gerais, considerando o atual perfil de estudantes que se configura neste século, e as condutas e padrões de comportamento predominantemente adotados pelos professores.

Nessa direção, a pesquisa busca investigar as competências necessárias ao docente da educação básica para o século XXI e suas implicações para a prática pedagógica face ao

¹ Em alguns momentos, para a revisão textual deste trabalho, contou-se com o apoio de Inteligência Artificial (IA) generativa, por meio de prompts voltados à correção ortográfica, pontuação e identificação de repetições. Salienta-se que a utilização foi feita de maneira ética sem comprometer a autoria da dissertação.

desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes desta geração. Vivencia-se um século de transformações, de modo que nos processos ligados ao ensino aprendizagem ocorridos na escola, identifica-se os seus reflexos. Perrenoud (2000, p. 14) afirma que:

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas.

Nesse contexto, o espaço da escola é coabitado por diferentes sujeitos, gerações, contextos e trajetórias histórico-sociais. De um lado, estão os estudantes, frutos deste tempo imerso nas tecnologias digitais, e de outro, profissionais cuja trajetória de formação e concepção de ensino-aprendizagem carregam as marcas de outro tempo. Desse modo, aluno e professor são sujeitos que estão em constante relação, devendo este último pensar sobre o desenvolvimento das competências na direção de um desempenho profissional compatível com o bom desempenho da profissão, cujo reflexo se dê diretamente na qualidade da aprendizagem.

Assim, cabe mencionar que muito se tem falado e discutido sobre competência nos últimos anos e em diversas áreas. No que tange à área da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 8), define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. A BNCC toma por base o ensino por competências, o que pressupõe ao docente um trabalho em que a aquisição e/ou aprimoramento de competências para responder situações concretas esteja no cerne do seu desenvolvimento profissional. Perrenoud (2000, p. 15), por seu lado, define competência “como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Ainda no conceito de competências, Rué e Martínez (2005), citados por Pedro (2019, p. 347):

Entendem competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos e práticos – como conhecimentos, motivações, valores, atitudes ou emoções – para solucionar pertinente e eficazmente uma situação ou conjunto de situações, não podendo ser independente do contexto dos intervenientes.

Nesse sentido, adotou-se, na presente pesquisa, um conceito de competências na direção desses autores, como a habilidade de reunir diversos recursos cognitivos e emocionais para lidar com situações práticas em um movimento contínuo de reflexão, construção e reconstrução de saberes.

Nessa linha de pensamento, é elementar compreender que competências são necessárias ao professor do século XXI para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que incorpore as transformações ocorridas ao longo dos tempos, sendo capaz de responder as expectativas dos estudantes. E chamando a atenção para o cenário da educação pública de Minas Gerais, como profissional que atua na rede no serviço de Inspeção Escolar (cuja atribuição nos termos da lei 15293/2004 artigo 6º, anexo II é a orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico) identifico, dentre os elementos que interferem na melhoria das aprendizagens, as fragilidades e dificuldades dos profissionais docentes em lidar com essa geração de estudantes, público principalmente do ensino fundamental anos finais e médio, bem como o desenvolvimento de uma prática alinhada aos novos paradigmas educacionais.

À vista disso, cabe aqui atenção aos traços mais comuns dos estudantes dessa geração, que o sociólogo australiano McCrindle (2014) denomina de alpha, cujas crianças nascidas após 2010, totalmente imersas em tecnologias e mídias digitais, apresentam como características, pensamento acelerado, curiosidade, facilidade de desenvolver mais de uma atividade ao mesmo tempo, autonomia, hiperconectividade e maior interação com as informações mediadas pelas redes sociais. O estudante alpha, pelos inúmeros estímulos, tem uma relação horizontalizada do conhecimento, desenvolvendo aprendizagens em tempos e espaços diversos. Assim, é preciso pensar em mudanças de concepções e práticas pedagógicas que rompam com modelos desconexos da maneira como os alunos aprendem.

Diante do que foi exposto, esta pesquisa partiu da hipótese de que os desafios encontrados pelos professores da educação básica da rede pública estadual de Minas Gerais têm relação com as competências requisitadas ao profissional docente do século XXI, e que muitos docentes que atuam na educação básica da rede pública estadual de Minas Gerais foram formados no paradigma da pedagogia tradicional e ainda baseiam suas aulas em estratégias e métodos tradicionais como aulas expositivas e atividades de memorização e reprodução de conteúdos.

Desse modo, constatou-se que é um contrassenso estudantes do século XXI terem professores do século XX, mas com concepções teóricas metodológicas do século XIX refletidas diretamente no exercício docente. Logo, a pesquisa busca, diante das mudanças e transformações da sociedade neste século, discutir as práticas pedagógicas mais recorrentes e identificar as competências elementares para que os professores desenvolvam o exercício profissional, a fim de promover a qualidade da aprendizagem dos estudantes, e consequente melhoria dos resultados educacionais da educação básica da rede pública estadual de Minas

Gerais. Notadamente, enquanto questão de pesquisa, tem-se: Que competências são necessárias ao professor do século XXI para a docência nos anos finais e médio da educação básica?

Por conseguinte, até aqui apresenta-se a estrutura organizacional da pesquisa, os motivos que ensejaram a delimitação do problema e as argumentações iniciais sobre a temática investigada. Em sequência, no enquadramento teórico, procurou-se, no primeiro capítulo que está dividido em três seções, preconizar a análise da docência no século XXI, a formação docente e o perfil discente, demonstrando vínculos de permanências e proposituras de mudanças. No segundo capítulo, abordou-se o conceito de competências gerais na perspectiva de que toda profissão exige para o seu domínio, a utilização de recursos cognitivos e práticas diversas para responder às demandas do ofício. Ainda neste capítulo, destaca-se os novos paradigmas educacionais e dilemas que os professores vêm enfrentando na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, evidencia-se, em linhas gerais, o estudo de alguns autores que se dedicaram a analisar as competências para a docência classificadas em dimensões centrais da profissão. Fundado no aporte teórico de Pedro (2015) e Perrenoud (2000), discorreu-se sobre quais as competências organizadas em cinco dimensões da profissionalidade docente são requisitadas ao profissional docente da educação básica do século XXI para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às exigências dos estudantes e suas implicações para os resultados educacionais.

No capítulo quarto – Enquadramento metodológico – apresenta-se uma abordagem cujo desenho é sustentado por uma metodologia mista de investigação, combinando dados empíricos de natureza quantitativa e qualitativa estruturados segundo a teoria de Creswell (2010; 2014). Apresenta-se a caracterização da amostra de participantes a investigar, o lócus da pesquisa e os instrumentos utilizados, como o questionário e o roteiro para as entrevistas, até a pré-testagem, validação e aplicação. Compreende, ainda, informações concernentes aos procedimentos para o contato com os participantes, a recolha e o tratamento dos dados.

No capítulo cinco – Análise e discussão dos resultados – explica-se de maneira minuciosa as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados, que apoiados em uma abordagem mista de investigação, são analisados em articulação com o referencial teórico. Assim, são apresentados os procedimentos de análise estatística simples dos dados quantitativos exportados para o software Microsoft Excel, e em seguida apresenta-se os dados qualitativos e a respectiva análise conforme a proposta por Bardin (1977). Os resultados obtidos são discutidos em relação aos objetivos da pesquisa e fundamentam a resposta ao problema norteador da investigação.

No capítulo seis – Matriz de competências: diálogos sobre as competências para a docência no século XXI – aborda-se, a partir do resultado tangível da pesquisa, todo o percurso que resultou na construção do produto educacional matriz de competências para a docência no século XXI, e igualmente sinaliza-se indicações para a sua operacionalização. Por fim, o capítulo sete, Considerações Finais, encerra a pesquisa, apresentando um panorama geral das considerações articuladas dos assuntos desenvolvidos ao longo do estudo, bem como faz inferências aos resultados, a matriz de competências e sugere indicações para trabalhos futuros.

2 A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI: CENÁRIO DE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

O presente capítulo apresenta a atividade docente no século XXI, analisando os traços de permanências e as mudanças que, advindas das transformações histórico-sociais, principalmente no mundo contemporâneo, forcem novos paradigmas para pensar a prática profissional dos professores. Nesse sentido, observa-se que não há neutralidade no exercício da docência e, considerando o contexto social mutante vivenciado, este será objeto de discussão nas demais seções o perfil discente que também emerge neste século com novas exigências educativas. De modo que para responder a estas, impõe-se apontar o que é requerido do profissional docente no exercício de sua profissionalidade, o que será abordado em outro capítulo sobre competências necessárias à docência.

Nos últimos anos tem-se discutido muito sobre o trabalho docente na educação básica brasileira, seja em virtude dos resultados educacionais, seja pelas mudanças sociais cujos reflexos adentram no espaço da escola, ou ainda pela falta de valorização desses profissionais e as conjunturas de formação (inicial e continuada). É fato que a atividade do professor ao longo dos séculos é fortemente marcada pela influência dos contextos histórico-sociais, políticos e econômicos, que em certa medida influenciam e ditam propostas didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem. Assim, procurar-se-á apontar, nestas páginas, mudanças/permanências na prática pedagógica da atualidade que corroboram para o interesse de investigação sobre competências necessárias ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Cabe dizer que não se trata aqui de responsabilização dos profissionais docentes, mas de evidenciar o lugar que esses atores do processo educacional ocupam como profissionais do ensino.

Nessa perspectiva, na conjuntura atual das práticas pedagógicas observáveis no contexto brasileiro, e mais especificamente na educação pública mineira, destaca-se uma forte permanência de elementos da pedagogia tradicional. Embora se esteja no século XXI, constata-se que a prática docente ainda está centrada em pedagogias conservadoras, com foco na memorização, na repetição e no autoritarismo. Além disso, destaca-se as dificuldades e desafios que muitos professores enfrentam para estabelecer conexões significativas entre o conteúdo curricular e os métodos de ensino que realmente façam sentido para os estudantes atuais, marcados pelas características desta geração. Essa questão aponta para as concepções de práticas e métodos de ensino construídos pelos professores ao longo de suas trajetórias e que direcionam a forma como conduzem sua atividade profissional na atualidade. Assim, para compreender a natureza da atividade docente e identificar a relação de permanências e

mudanças dos saberes utilizados pelos professores e como são constituídos, buscar-se-á apoio principalmente nos aportes teóricos de Huberman (1992), Gonçalves (2000), Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000), que embora sejam do final do século XX, ainda se mostram como referências no panorama atual.

2.1 A construção dos saberes para a docência

Inicia-se com o que Tardif (2014, p. 255) chama de “epistemologia da prática profissional”, entendida como o compilado de conhecimentos, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos aplicados pelos professores no local de trabalho. Nessa ótica, o autor, pautado em pesquisas de natureza epistemológica e ecológica, afirma que os saberes profissionais são temporais, múltiplos, singulares e carregam traços de sua principal matéria-prima de trabalho, os estudantes. Assim, constata-se que os saberes mobilizados pelos educadores são constituídos no decorrer do tempo, abarcam uma diversidade de teorias, concepções e estratégias utilizadas no seu *locus* de trabalho, ligados a atributos de sua personalidade, de seu jeito de ser e fazer docente e as demandas individuais dos estudantes. Observa-se que esses conhecimentos não são inatos na consciência do profissional ou, nas palavras do autor, não são constituídos diretamente por ele, mas são provenientes de variadas fontes externas (Tardif, 2014).

Face ao exposto, para tornar compreensível o entendimento sobre os saberes e práticas que se conservam na docência no século XXI, mas também o que se projeta como mudanças, cabe mencionar o que Tardif e Raymond (2000) apontam sobre a inscrição do tempo na trajetória docente. Estes destacam que a temporalidade organiza a fixação de experiências que vão constituindo-se em saberes que o profissional utiliza em suas práticas. Logo, identificam-se as trajetórias pré-profissional e profissional, em que a primeira demonstra as convicções dos professores sobre ensino e prática docente, estreitamente relacionada aos conhecimentos previamente adquiridos, e a segunda relacionada à carreira que a constitui (estabelece) a partir da formação sancionada por uma habilitação profissional e em contínuo desenvolvimento no ambiente de trabalho. Essas trajetórias, portanto, constituem elementos relevantes para a compreensão do contexto de permanências e mudanças no exercício do magistério no século XXI.

Interessa, aqui, a abordagem da trajetória de como os saberes docentes são constituídos, configurados e estruturados pelo professor, e não precisamente a tipologia de saberes, conforme a classificação de Tardif e Raymond (2000). Nesse sentido, ao buscar compreender o processo

de construção desses saberes e do fazer docente, estudiosos da área como Nóvoa (1999), Garcia (1999), Pimenta (1999), Tardif (2014) e Cavaco (1999) apontam que as concepções dos saberes práticos do professor estão alicerçadas em conhecimentos internalizados a partir de suas experiências vivenciadas no ambiente escolar anteriores a sua formação, e que servirão de base para sustentar suas decisões no cotidiano escolar. É o que se constata no seguinte trecho:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (Tardif; Raymond 2000, p. 218-219).

Esses conceitos estão tão fixados que o professor, mesmo após a formação, continua a valer-se deles no exercício de sua atividade. E considerando que a escola ao longo dos anos mantém-se igual no que tange à infraestrutura física, à forma como são organizados os quadros de horários e às rotinas institucionalizadas, tem-se, assim, fatores que condicionam o professor a apoiar suas práticas nessas convicções, que comprovadamente testadas por eles, no labor cotidiano, funcionam.

Por sua vez, observa-se que essas concepções herdadas de um contexto fundamentado em crenças, valores e práticas de outros tempos preservam vínculos com tendências pedagógicas tradicionais que perpetuam na atuação docente de geração em geração. É o que confirmam Tardif e Raymond (2000, p. 221) ao apontarem que “a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores.” Nesse sentido, identificam que os docentes transportam para o exercício profissional conhecimentos estruturados a partir de suas experiências como aluno, cuja solidificação atravessa os tempos. Os autores em suas investigações trazem diferentes exemplos que sinalizam a relação dos saberes dos professores advindos de interações do convívio familiar, mas também da escola e professores (Tardif; Raymond, 2000).

Nota-se que o professor não é uma folha de papel em branco. Ele traz consigo as marcas impressas de um processo de interação com diversos seguimentos da sociedade ao longo da vida, nos quais a convivência e comunicação sedimentam sua identidade pessoal e social, que no âmbito da profissionalidade é transportada para a construção do *eu* profissional. Tal fato é facilmente perceptível no contexto escolar, quando identificados, por exemplo, professores

resistentes em não utilizar diferentes estratégias de avaliação, em não fazer uso das tecnologias digitais, de metodologias ativas, de outros recursos e ambientes da escola para suas práticas. Isso também se evidencia pela concepção tradicional de aluno passivo, à espera dos seus comandos, além da manutenção de rotinas e comportamentos padronizados na gestão da sala de aula.

Ademais, nos últimos tempos tem sido comum o discurso de responsabilização do estudante pela não aprendizagem e a defesa por sanções mais severas para os casos de indisciplina, o que faz alusão a concepções de ensino-aprendizagem e gestão da sala de aula de outros tempos. Assim, nas palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 218), “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais.” Contudo, segundo os autores, esses saberes não são suficientes para dar conta de explicar toda a complexidade do trabalho docente, pois há que se considerar também os conhecimentos produzidos no âmbito da carreira.

Por conseguinte, o segundo elemento da trajetória docente que corrobora com o proposto neste capítulo é a carreira, que conforme dito anteriormente, tem seu marco inicial com o título de licenciado, ou seja, a habilitação para exercer as atividades do magistério que, para Nóvoa (1999), constitui um marco categórico do processo de profissionalização da docência. No entanto, a carreira define e institui-se em um percurso de ciclos progressivos no qual os sujeitos detêm um ofício que integra conhecimentos, valores, comportamentos e regras regulados nas constantes interações entre os membros pertencentes a essa categoria profissional. Dito isso, Tardif e Raymond (2000, p. 225), afirmam que:

[...] a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações. Em troca, a ação dos indivíduos contribui para remodelar as normas e papéis institucionalizados, por exemplo, alterando-os para levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho. A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.

A carreira envolve essa ligação entre o sujeito e a ocupação de sua atividade, e nesse processo, os saberes vão constituindo-se em etapas, o que possibilita identificar ao longo do seu desenvolvimento o que mantém o educador conectado a práticas pedagógicas mais conservadoras e, ao mesmo tempo, os indicativos de mudanças. Para Tardif e Raymond (2000,

p. 225), abordar a carreira “permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor.” Assim, os autores, em suas investigações sobre a edificação da carreira no magistério, apresentam fases distintas, sendo a inicial marcada pelas primeiras experiências de trabalho, considerada difícil, crítica e decisiva, em que o professor, requisitado a assumir a docência, vale-se muito mais dos saberes adquiridos no contato direto com a prática do que aqueles absorvidos na formação inicial, que paradoxalmente, é o que concede, em termos legais, autorização para exercer o trabalho docente.

Nesse sentido, os saberes oriundos da formação inicial nos primeiros anos de atividade profissional não são suficientes para dar conta da complexa realidade escolar. Huberman (1992), uma referência nos estudos sobre os ciclos da carreira profissional docente, afirma que essa fase é marcada pela sobrevivência e descoberta na profissão, cujo contato primário com o cotidiano da sala de aula coloca o professor face à confrontação de suas expectativas, ideais e teorias estudadas na formação inicial com uma realidade multifacetada que ainda não domina. Gonçalves (2000) acrescenta que o início do percurso é pautado pelo choque com a realidade e o entusiasmo da descoberta, e que, a depender do aspecto predominante, o profissional vive o dilema de abandonar ou firma-se na profissão. Porém, é no encontro de estratégias para tratar os problemas do dia a dia da atividade profissional, na socialização e na interiorização da dinâmica do trabalho docente que o professor vai descobrindo a profissão e, conseqüentemente, o sentimento gerado de segurança, conforto e domínio progressivo do ofício, o que contribui para a permanência na profissão.

Desse modo, a aprendizagem do ofício perpassa a vivência e exploração do ambiente em um processo de socialização com os pares, que aos poucos vão constituindo certezas profissionais. Além disso, nesse início em que o professor necessita dar mostras de sua competência, a ação incorpora conceitos e crenças construídas ao longo de sua trajetória anterior ao exercício profissional que, ao serem reutilizadas e confirmadas também pelos demais profissionais da escola em suas práticas, identificam, assim, um ciclo resistente que vai passando de uma geração a outra. Vale ressaltar que as pesquisas de Huberman (1992), García (1999), Tardif e Raymond (2000) indicam convergências nesse aspecto, sinalizando que os professores, ao ingressarem na profissão, adotam essa mesma dinâmica até se estabilizarem profissionalmente.

Observa-se que a entrada na carreira do magistério coloca o docente frente ao desafio de desempenhar uma atividade cuja natureza peculiar reivindica que este tenha conhecimento do contexto de trabalho que geralmente é desconhecido. Nesse sentido, o profissional defronta

com situações difíceis e imprevisíveis do contexto escolar e da sala de aula, até então não vivenciadas. Cavaco (1999), Garcia (1999), Tardif (2014), Almeida, Pimenta, Furasi (2019) e demais autores que se dedicaram a pesquisar sobre esta fase a identificam como sobrevivência profissional, como caracterizado por Huberman (1992), pois é na emergência da ação docente que os saberes basilares são construídos e sustentam suas práticas de trabalho.

Desse modo, Tardif (2014), Garcia (2009), Lima (2004) e Tardif e Raymond (2000), em suas pesquisas, argumentam que os professores iniciantes, por não terem, ainda, construído cognitivamente o domínio da profissão e assimilado conscientemente normas e regras institucionalizadas do sistema, apresentam algumas características como medo e insegurança, preocupações com o domínio do conteúdo, com o controle da turma e com as situações-problema do cotidiano da prática escolar. Aliás, estão mais suscetíveis a apoiarem-se nas suas experiências de quando estudantes, aceitando crenças e valores postuladas pelos professores mais antigos, e reproduzindo de forma acrítica suas práticas, o que indica ciclos de permanências de metodologias tradicionais.

Diante disso, a literatura mostra que essa etapa inicial da docência é determinante para a escolha do professor em continuar ou abandonar a carreira, cuja tomada de decisão remete à maneira como concebem essa complexa realidade do ambiente escolar e de como são acolhidos e aceitos pelo grupo. Conforme Almeida, Pimenta e Furasi (2019):

Após ter estudado para ser um profissional do ensino, o professor iniciante tem que operar um entrecruzamento de fios que lhe darão amparo na tomada de decisões de distintas naturezas, que agora serão de sua responsabilidade. As primeiras aproximações com o contexto escolar são vitais nesse momento. Compreender onde pisará, ou seja, a natureza organizativa da escola, seu funcionamento prático, bem como o lugar e o poder de cada segmento que a compõe são essenciais para que o recém-chegado se sinta minimamente amparado para aí iniciar sua experiência profissional (p. 196).

Nesse aspecto, cabe dizer que a categoria de profissionais da educação ainda não estabeleceu, em muitos casos, uma rede colaborativa, principalmente de apoio àqueles que chegam, e não há, muitas vezes, uma política educacional institucionalizada que promova esse acolhimento. As autoras supracitadas corroboram esse fato ao revelar em suas pesquisas que a maioria dos entrevistados apresentou uma visão negativa de sua chegada à profissão, em que, deixados sozinhos e sem apoio, tiveram que, pela experimentação, descobrir a profissão.

Assim, a atividade docente chega ao século XXI pautada em uma matriz individualista, em que as instituições de ensino, encerradas em suas rotinas institucionalizadas e tarefas burocráticas, acabam por favorecer o isolamento.

Superada a fase inicial e turbulenta dos primeiros anos no magistério, o profissional evolui ao assimilar progressivamente os conhecimentos essenciais para o domínio da profissão, alcançando a confiança em si mesmo e no reconhecimento dos outros. Nesse processo, ele absorve as normativas do sistema e as práticas habituais sancionadas pela instituição. Tardif e Raymond (2000, p. 232) afirmam “que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”. Huberman (1992) e Gonçalves (2000) caracterizam essa etapa como um período de estabilidade, em que se adquire segurança e afirmação do trabalho pedagógico. Essa fase está ligada à tomada de consciência da identificação com a profissão, ao compromisso assumido com esta, em que o sujeito se reconhece professor e investe no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Ainda nessa direção, a consolidação da carreira remete aos saberes para a docência que são construídos de forma contínua e gradual, cuja compreensão acerca da natureza do trabalho, da cultura institucional da escola e do sistema educacional, em confluência com os conhecimentos teóricos adquiridos na formação, nas experiências de vida pessoal, na socialização com colegas e estudantes vão constituindo a identidade profissional do professor. Tal identidade é apontada por Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Tardif (2014), e Garcia (2009) não como um objeto que se adquire, mas algo que evolui e se aperfeiçoa nas relações. Assim, tem-se que:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Garcia, 2009, p. 11).

Em contínuo, a identidade profissional docente constitui-se como um processo evolutivo que se integra no movimento relacional do ambiente de trabalho, envolvendo saberes ligados aos aspectos pessoal, intelectual, moral e social. Tal identidade não é estática, mas se constrói e reconstrói nas interações do sujeito consigo, com os outros, com a sociedade e com a escola, por isso seu caráter evolutivo de moldar-se ao longo da carreira. Para Pimenta (1999), a identidade não é um dado fixo que o sujeito adquire externamente, mas é concebida nas relações em contexto para atender uma exigência social. Gatti (1996) ratifica e chama atenção para o fato de que a construção da identidade determina a maneira como os profissionais

docentes atuam em seu contexto de trabalho, e a título de exemplo, em sua pesquisa, a autora abordou sobre o que pensam os professores sobre a reprovação; a maioria imputou aos estudantes e suas famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar, demonstrando que “essa parece ser uma forte representação social que domina as opiniões e perpassa as atitudes e o próprio trabalho dos professores em nosso país.” (Gatti, 1996, p. 87-88).

À vista disso, a identidade profissional, conforme sublinhada pelos autores consultados, é a essência do professor, possibilitando a construção da sua imagem, do seu papel e lugar na sociedade. Essa identidade influencia sua ação pedagógica, sua concepção de ensino, aluno e escola. Assim, observa-se que, a depender da maneira como o docente desenvolve sua identidade, ele pode tanto manter-se ancorado em práticas conservadoras consideradas por ele adequadas à realidade, quanto acompanhar o fluxo de mudanças em busca de práticas inovadoras. Vale ressaltar que o processo de construção da identidade profissional geralmente se inicia na etapa de estabilização e vai se consolidando ao longo da carreira. Em continuidade, segundo Huberman (1992), após essa fase vem a etapa de diversificação, ou como define Gonçalves (2000), de divergência.

Nessa etapa, os saberes construídos pelos professores ampliam-se, impulsionando uma autonomia de buscar novos desafios, de envolver-se em diferentes atividades escolares e de diversificar suas práticas, motivadas pelo desejo de evitar a rotina. No entanto, Huberman (1992) aponta que questionamentos podem surgir quando o docente não tem clareza sobre os objetivos da diversificação, ou quando do marasmo das práticas rotineiras, surgido a partir da fase de estabilização, leva a um trabalho restrito, a obrigação do que lhe é pedido fazer. Além disso, no insucesso das experiências praticadas no ápice da motivação, os professores vivenciam, embora não de modo generalizado, um momento de autocritica e questionamento profissional. Considera-se, dessa forma, a crise do meio de carreira, a qual fatores determinantes como contexto histórico-social, familiar e condições de trabalho influenciam o docente a questionar-se na profissão. (Huberman, 1992).

Cabe destacar que nessa fase do questionar-se na profissão descrita pelo autor, constatam-se vivências do contato direto com as escolas, de modo que tais questionamentos têm sido uma máxima frequente nos últimos anos. A difícil realidade vivenciada pelos professores da educação básica no que tange ao cenário de novas realidades, de desprestígio social e de degradação das condições de trabalho tem influenciado o contexto educacional contemporâneo cada vez mais quando o docente se examina na profissão, acarretando, inclusive, deserções da carreira. Ademais, também é possível encontrar relações dessa fase com a chamada crise da identidade profissional docente apontada por Bolívar (2006) e Arroyo

(2000), em que o cenário de déficit do status social da profissão docente e desvalorização do magistério contribuem para o surgimento de conflitos internos e uma autoimagem desencontrada do professor.

No entanto, no desenvolvimento da carreira docente, Huberman (1992) descreve mais três fases dessa trajetória: a serenidade, o conservantismo e lamentações, e por último, o desinvestimento. A serenidade é caracterizada pela fase em que o docente possui experiência e um nível de controle dos processos que envolve a atividade que executa, sendo capaz, por antecipação, de prognosticar situações que poderão ocorrer, apresentando-se seguro e menos suscetível a julgamentos alheios. Nessa fase, observa-se também um certo distanciamento afetivo do professor mais velho em relação ao seu jovem estudante, provenientes em certa medida pela confrontação com a diferença de gerações, o que torna o diálogo e a conexão mais difícil (Huberman, 1992). Ainda segundo o autor, da serenidade, os docentes passam por um período de conservantismo e lamentações, sublinhado por queixas quanto ao desempenho e comportamento indisciplinado dos discentes, a políticas educacionais vivenciadas no momento que pouco valorizam a condição docente e à falta de seriedade dos colegas mais novos de profissão, ou melhor dizendo nas palavras do próprio autor, é “uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (Huberman, 1992, p. 46).

Por fim, a última fase do ciclo profissional docente, identificada mais ao final da carreira - o assim chamado desinvestimento - inicia quando o professor a caminho da aposentadoria passa a investir mais em seus interesses e projetos pessoais, e no que dedicará a realizar-se após encerrar seu exercício profissional na docência. Para alguns professores essa fase constitui um processo tranquilo e reflexivo de que após a aposentadoria terá disponibilidade para dedicar-se a outras atividades de forma flexível, a qualquer tempo e hora. Para outros, o processo de desinvestimento pode ser amargo, quando o docente, no decorrer das experiências construídas na profissão, apresenta insatisfações e deseja avidamente uma libertação quanto ao cumprimento de deveres e rotinas regulamentadas por diretrizes institucionais, vislumbrando novas ocupações. Assim, encerra o ciclo da carreira profissional docente em uma determinada instituição, mas que ao mesmo tempo abre espaço para um novo período de projetos e realizações. Contudo, cabe mencionar que essas fases descritas até aqui não ocorrem de forma sucessiva e unidimensional. Cada profissional vivencia o processo conforme as influências internas e externas, o que significa dizer que estas etapas não acontecem ao mesmo tempo para todos os profissionais. Ora, apesar do

[...] fato de encontrarmos sequências-tipo [isso] não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (Huberman, 1992, p. 38).

Seguindo essa linha de raciocínio, observa-se que a docência chega ao século XXI apresentando uma trajetória de saberes construídos em cada estágio do ciclo da carreira do professor seguindo um mesmo roteiro, cujo processo de tornar-se professor pouco modificou-se ao longo dos séculos. É uma sequência marcada por etapas. Primeiramente a entrada na profissão, envolvendo a dura realidade do cotidiano, de modo que, para sobreviver, o docente recorre aos saberes de quando estudante, a fim de que no tatear da experimentação domine progressivamente o ofício. Posteriormente, vencida essa fase, o docente estabiliza na carreira quando adquire maior domínio da atividade e constitui sua identidade profissional, prosseguindo para as demais fases, até chegar ao desinvestimento, final da carreira, o que evidencia a falta de investimentos e políticas de valorização da carreira, favorecendo o perpetuar de um ciclo vicioso de permanências em contraposição da ressignificação da prática.

Entendendo o curso temporal da construção dos saberes até aqui esboçado, em que os professores constroem conhecimentos, os aplicam no exercício de sua prática e desenvolvem sua identidade profissional sob influências diversas, torna-se possível compreender por um lado as razões pelas quais se mantêm por décadas, vínculos de permanências com a tradição, com práticas mais conservadoras que têm relação direta com o modo operante estruturado na estocagem de conhecimentos que são utilizados para responder situações-problema da profissão. Contudo, na perspectiva das mudanças, o século XXI traz inúmeras transformações na sociedade, que por sua vez, alteram as relações dos indivíduos, principalmente com o advento das tecnologias digitais que modificam as formas de interação, comunicação e acesso à informação, o que afeta significativamente os saberes docentes construídos ao longo da carreira.

Nesse sentido, essas mudanças no contexto da prática docente exigem novas demandas do professor, cujas experiências de aprendizagens estocadas, mas de estreita relação com outros tempos, não são suficientes para responder aos novos desafios da docência. Tal situação implica dizer que não é aceitável que o professor de profissão, que se forma para o exercício da docência, após sua entrada na carreira continue de forma improvisada e espontânea a aprender o ofício. Esse profissional necessita dominar conhecimentos específicos e saber mobilizá-los para as diferentes situações. O conhecimento didático-pedagógico é o âmago do trabalho docente que:

[...] como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea que pode ser desenvolvida por intuições apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti *et al.*, 2019, p. 19).

O contexto social versátil e transfigurado da sociedade contemporânea vem impondo alterações na dinâmica de trabalho dos professores e da escola, mas, pouco se pode dizer sobre rupturas. A docência no século XXI ainda mantém ligações com o passado, melhor dizendo, com uma pedagogia em que o professor exerce o papel central no processo de ensino-aprendizagem e abarca uma ideia de passividade por parte dos estudantes, que já não se mantêm no lugar de passivos, meros receptores, pois nasceram e estão inseridos em uma cultura que postula a autonomia e participação. Isso direciona a pensar sobre a influência da formação, seja ela inicial ou continuada, na constituição do futuro docente e a proposição de caminhos que envolvem esforço e investimento de todos os atores educacionais, o que será discutido no tópico a seguir sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente no Brasil.

2.2 Formação e desenvolvimento profissional docente: panorama histórico

O reconhecimento da qualidade da prática pedagógica como fator determinante para um trabalho de excelência no magistério resulta em reconhecer o papel proeminente da formação inicial dos professores e a necessidade de refletir sobre a sua constituição e organização no contexto da educação básica brasileira, bem como os investimentos em políticas de formação continuada para o aperfeiçoamento ao longo da carreira. Diante disso, importa recuar a séculos passados para entender como se deu o curso das formações no Brasil, pois os aspectos históricos instituem determinada cultura educacional e “pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura.” (Gatti *et al.*, 2019, p. 15).

Numa análise exploratória, constata-se que o processo de formação de professores no Brasil mantém relação com a oferta da educação básica, acompanhado de lentidão e de poucas iniciativas governamentais com a educação da população. No período colonial, nas escolas Jesuítas a instrução estava a cargo dos religiosos e não havia preocupação com a formação de professores. Apesar disso, Tanuri (2000) em seus estudos apontou a existência de um Alvará

da Coroa Portuguesa datado de 6/11/1772 que regulamentava os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar em Portugal e nos seus domínios. Dada a falta de profissionais habilitados no Brasil, tornou-se impraticável a aplicação do referido Alvará. A autora cita, ainda, que antes da criação de escolas específicas para a formação de professores, existiram as primeiras escolas de ensino mútuo, cujo objetivo era preparar os docentes pelo método estritamente prático.

As escolas de primeiras letras foram criadas nas regiões mais populosas do Império com a promulgação da Lei de 15/10/1827, instituindo, assim, o ensino mútuo no país, cujos professores, segundo o texto da lei, necessitavam instruir-se nesse método e às próprias custas, indicando nenhum investimento por parte do governo, o que, em termos de resultados práticos, não teve expressividade. Segundo Tanuri (2000) e Saviani (2009), somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834 que a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias, mas adotando, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, com a criação de Escolas Normais. Essas escolas buscavam a formação específica para os docentes, pautando-se no interesse pedagógico-didático, porém, o que dominou foi a ênfase nos conteúdos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. (Saviani, 2009). Ainda segundo o autor, “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (Saviani, 2009, p. 144).

As escolas normais centradas em um currículo conteudista e restrito ao programa de estudos das escolas primárias, conforme aponta Tanuri (2000), tiveram em todas as províncias um roteiro marcado por contestações, sujeitas a um processo permanente de criação e extinção. Dito isso, cabe destacar algumas características comuns apresentadas pela autora, que favoreceram a instabilidade dessas escolas, como:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais, independentemente de concurso (Tanuri, 2000, p. 65).

Acrescenta-se a isso o desinteresse pelo magistério devido à falta de atrativo financeiro e desprestígio da profissão, bem como a falta de clareza acerca da necessidade de formação específica para a docência das primeiras letras. Tal fato culminou no fracasso das primeiras escolas normais, levando alguns presidentes das províncias a rejeitarem-nas como mecanismo para formação de docentes, apontando para o sistema de professores adjuntos. Este sistema consistia em ter ajudantes junto aos professores regentes das turmas para aprenderem de forma prática o ofício. Tanuri (2000) e Saviani (2009) apontam que essa via não prosperou, as escolas normais continuaram a ser instaladas, porém, foi a partir de 1870 que alcançaram certa estabilidade com as mudanças no campo político e cultural da sociedade brasileira com as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário. Observa-se que o período inicial na história da formação de professores no Brasil, que se estendeu até 1890, denominado por Saviani (2009) de Ensaio intermitentes de formação de professores, apresenta traços literais de precarização, deficiências e desinteresse pelo ensino, o que confirma Tanuri (2000), ao apontar que a falta de referências bibliográficas da pedagogia brasileira nesse período revela a escassez da formação docente das escolas normais.

Em contínuo, o processo de expansão das Escolas Normais, mesmo diante do movimento de ideias liberais em prol do novo Estado, também do contexto socioeconômico e político da Primeira República, não externou considerável propagação do ensino, pois o Estado se voltou aos interesses dos grupos economicamente dominantes (Tanuri, 2000). Assim, “o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular” (Tanuri, 2000, p. 68). Em consequência da ausência do Governo Federal, ficou a cargo dos Estados a responsabilidade pela instrução, o que levou os mais progressistas, em especial o Estado de São Paulo, a instituir reformas. Esse período foi intitulado por Saviani (2009) de Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, que incluiu como anexo a escola modelo.

Percebe-se, portanto, que o quadro das formações carecia de um currículo que contemplasse um programa sistemático de disciplinas de estudo e preparo da prática pedagógica adequado às necessidades educativas, circunstâncias que culminaram na reforma. Os reformadores paulistas entendiam que somente sob o enriquecimento desses dois eixos é que as escolas normais estariam efetivamente formando professores. Nessa ótica, o modelo padrão trazido pela reforma paulista:

(...) ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública (Tanuri, 2000, p. 69).

O modelo proposto pela reforma da Escola Normal paulista, amplamente difundido para todo o país, tornou-se referência para outros estados que enviavam seus educadores para estudar a organização do ensino público em São Paulo, ou recebiam grupos de professores paulistas com a missão de reorganizar o ensino de seus respectivos estados. Saviani (2009) destaca que a expansão desse modelo padrão, impulsionado pela reforma, não apresentou resultados expressivos, imperando no que tange ao currículo o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. No entanto, um aspecto importante evidenciado por Tanuri (2000), no contexto das reformas foi o dualismo existente que introduziu uma divisão nas escolas de formação de professores (escolas normais primárias e normais secundárias), contribuindo significativamente para a expansão das formações e provimento de profissionais habilitados para o ensino primário.

Por conseguinte, com o advento dos institutos de educação, inaugura-se um novo período que vai de 1932 a 1939 conforme destaca Saviani (2009), entendidos como espaço para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, cujas principais vertentes encontram-se nas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. As citadas iniciativas procuraram reorganizar as Escolas Normais, superando seus déficits e vícios apresentados, instituindo ambas uma Escola de Professores, cujo currículo fundamentou-se “em perspectivas teórico-científicas amparadas em pesquisas, avançando em concepções pedagógico-didáticas” (Gatti *et al*, 2019, p. 22). Desse modo, a preocupação com a remodelação do ensino voltado para um currículo que contemplasse o que é específico para o exercício do magistério progressivamente foi fazendo esse modelo ser adotado por outros estados da federação.

Ainda nesse período, ressalta-se que a sociedade passava por um processo de urbanização e industrialização que trouxe mudanças sociais e econômicas que repercutiram no cenário educacional, impulsionando a necessidade de maior instrução para a população e expansão do sistema de ensino. Nesse sentido, a criação de decretos deu passos para mudanças na organização do sistema nacional de educação brasileiro no que tange à regulamentação e ao financiamento para se adaptarem às exigências de formação com vistas a atender aos interesses

econômicos da época. Assim, por meio desses decretos existiu uma priorização do ensino secundário, técnico-profissional e universitário, porém, persistiu um panorama de lentidão, pois o número de escolas secundárias era pequeno, e até o final dos anos 30, não havia uma formação específica para os professores do secundário.

Avançando um pouco mais na história da formação de professores no Brasil, chegou-se ao quarto período caracterizado por Saviani (2009) de Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971). Nesse período, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário e se tornam referência dos estudos superiores em educação, organizando os cursos de formação de professores para atuarem no nível secundário. Além disso, o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, resultando no “esquema 3+1” adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Esse modelo contempla maior enfoque no conhecimento científico das áreas do conhecimento e menos ênfase na parte didático-pedagógica, o que tradicionalmente continua enraizado na cultura de formação das instituições na atualidade, reafirmando a divisão entre teoria (conhecimento específico) e prática (conhecimento didático-pedagógico) (Gatti *et al.*, 2019).

Cabe observar que, a formação de professores para o ensino primário ficou a cargo das escolas normais sob a responsabilidade dos estados, o que levou essas escolas, de um lado com a expressiva expansão de oferta principalmente pelo setor privado, a se tornarem alvo de críticas no que tange ao funcionamento, organização, modelo e intencionalidades, mas, por outro lado, pode-se dizer conforme Gatti *et al.* (2019) que desempenharam um papel significativo no processo de formação de professores para o ensino primário ao longo do século XX, vindo a sofrer mudanças e seu progressivo desaparecimento com a Lei 5.692/71 que instituiu a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Essa nova estrutura trazida pela mencionada lei irrompe no período caracterizado por Saviani (2009) de Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

Nessa nova estrutura, a Lei 5692/71 estabeleceu para a formação no ensino primário uma organização em duas modalidades: uma que habilitaria a lecionar até a 4ª série, e outra que habilitava até a 6ª série do 1º grau. Dentro dessa conjuntura, Saviani (2009) e Tanuri (2000) destacaram que a formação para o ensino primário restringiu a uma habilitação dispersa e esvaziada dos conteúdos didáticos-pedagógicos, resultando em um cenário de precariedade e alvo de categóricas críticas, quanto:

[...] à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (Tanuri, 2000, p. 82).

O quadro crítico que se instaurou em abrangência nacional levou à proposição de medidas pelo governo como a criação, em 1982 pelo MEC, do projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), implantado em 1983 em vários estados do país com o intuito de promover melhorias na formação e aperfeiçoamento dos profissionais para a docência no ensino primário. Tanuri (2009) destaca que foi uma importante e positiva iniciativa do MEC junto às secretarias de educação, com ações orientadas pelo compromisso em revitalizar o papel desempenhado pelas escolas normais, porém, esse projeto foi descontinuado, bem como outros complementares, revelando que “em vários momentos de nossa história educacional ignoramos e extinguimos iniciativas interessantes para a formação de professores” (Gatti *et al*, 2019, p. 25-26). Tal fato se evidencia até os dias atuais nas políticas educacionais brasileiras, principalmente quando das trocas de gestão e governança do estado.

A despeito das formações para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, a Lei 5.692/71 estabeleceu curso de licenciatura curta com 3 anos de duração e licenciatura plena com 4 anos de duração. Além disso, a referida Lei, para atender à necessidade de profissionais habilitados, previu estudos adicionais tanto para o exercício do magistério de 1º grau até a 6ª série, quanto para os portadores de licenciatura curta para atuarem até o 2º ano do 2º grau. Admitiu-se, ainda, ressaltou Tanuri (2000), a flexibilização para a concessão a título precário, com vistas a suprir a demanda por profissionais. Ora, o modelo de licenciatura curta foi amplamente criticado por apresentar um currículo superficial e genérico e com preparação pedagógica limitada, o que forçou o Conselho Federal de Educação a emitir diretrizes para tornar as licenciaturas curtas em plenas, que anos mais tarde foram extintas pela Lei 9.394/1996. No tocante ao curso de pedagogia, este estava fracionado em oferecer formação para habilitação específica de Magistério (HEM), e para formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Contudo, o curso de pedagogia passou por uma remodelação no esforço de empreender melhorias para a formação de professores para as séries iniciais, e em 1986 o Conselho Federal de Educação delegou a esse curso a oferta da formação para a docência de 1ª. a 4ª séries.

É nesse panorama que predominou uma concepção tecnicista de educação, marcada pela ideia de formar técnicos profissionais, porém, a década seguinte representou rupturas e um movimento dos educadores, destacando o caráter sócio-histórico da formação. Os anos 80 foram palco de importantes iniciativas dos professores e suas entidades representativas, merecendo destaque a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, que em 1990 passou a ser denominado Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que numa visão emancipatória de educação e formação aglutinou esforços na constituição de uma base comum de formação, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão docente. (Freitas, 2002). Nesse quadro de mobilização dos educadores que a Lei 9.394/96 instituiu que a formação de professores para atuar na educação básica fosse feita a nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, o que Saviani (2009) denomina Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006) como último período na história da formação dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 foi promulgada em meio a um contexto desafiador, em que apesar de variadas ações e iniciativas positivas, estas se configuraram limitadas quando se tratava de investimentos consistentes e eficazes na qualidade da formação de professores. Além disso, o mais agravante é

[...] que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (Tanuri, 2000, p. 85).

Sob esse prisma, as diretrizes estabelecidas pela nova LDBEN não satisfizeram as ambições por um projeto de formação consistente defendido pelo movimento dos educadores, conforme Tanuri (2000) e Saviani (2009), quando instituiu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores. Os autores chamam atenção para o subjacente nivelamento por baixo, uma vez que os referidos institutos superiores de educação objetivaram a formação de professores com ênfase no caráter técnico-instrumental, voltados para a lógica mercantilista, dissociado da pesquisa e padrão de qualidade exigidos na universidade. Nessa conjuntura, cresceram de forma exponencial e desordenada os cursos e institutos superiores de educação, principalmente no setor privado, com a facilidade de ingresso e baixos custos, demonstrando uma atitude despreocupada com a qualidade necessária das formações oferecidas.

Há que se ressaltar que o pensamento tecnicista amplamente rebatido na década anterior ressurge novamente no contexto das políticas educacionais brasileiras, com enfoque em adaptar a educação às novas exigências do mercado, de modo que, como pano de fundo por detrás das reformas educativas, se fizeram presentes os interesses das instituições financeiras internacionais. Assim, os programas e propostas de formação dessas instituições, sem critérios de qualidade, “simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras” (Scheibe, 2008, p. 48). Outro aspecto que merece atenção é a oferta por essas instituições de cursos na modalidade a distância, em que o surgimento das tecnologias digitais favoreceu ainda mais o terreno para os seus processos de crescimento e expansão, que nos últimos anos multiplicaram vertiginosamente tanto no que tange à formação para nível superior, quanto para etapas e modalidades de ensino da educação básica, acrescentando o agravante de menos compromisso com formações sólidas, por “uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (Freitas, 2002, p. 144).

Considerando esse contexto e as regulamentações por meio de resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais para a formação docente após a Lei 9394/96, revela-se, no curso destes dois séculos, políticas fragmentárias e descontínuas vinculadas muito mais aos interesses dos grupos dominantes do que ao movimento de educadores e comunidades de pesquisas. No bojo desses dispositivos legais, destacam-se três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a DCN/2002, a DCN/2015 e a DCN/2019, que forneceram evidências sobre a concepção, organização e currículo da formação de professores ligadas aos ideais de diferentes governos. Em linhas gerais observa-se que a DCN/2002 configurou um currículo reduzido a uma carga horária de 2.800 horas com um mínimo de 3 anos de curso, cedendo, conforme Freitas (2002), às pressões do setor privado, pautado pelo desenvolvimento de competências.

Em contrapartida às DCNs de 2015 e 2019, estas apontaram avanços ao aumentarem a carga horária de 2.800 horas para 3.200 horas, sendo que as DCNs de 2015 instituíram um período mínimo de duração de 4 anos dividido em 8 períodos, de maneira que nas DCNs de 2019 essa exigência de um tempo mínimo foi retirada, abrindo precedente para formações que negligenciaram o aspecto qualitativo. Na configuração curricular observa-se certos padrões, pois todas elas destinaram 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado e maior tempo aos conteúdos específicos da área. Portanto, uma característica recorrente trazida pelas DCNs “foi a dificuldade de se estabelecer um

equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica” (Gatti *et al.*, 2019, p. 32). Saviani (2009) ratifica tal informação ao referir-se à dicotomia entre modelos formativos com ênfase em conteúdos teóricos específicos e outros com foco nos conhecimentos didáticos pedagógicos, que inclusive ressaltam a urgência de superação dessa divisão, uma vez que ambos são imprescindíveis para a ação docente, embora, ainda hoje, se constate mais a presença de um modelo fortemente estruturado no paradigma da racionalidade técnica.

O esboço histórico brevemente até aqui apresentado permite entender a falta de priorização da educação nas pautas governamentais, o que expressa uma cultura de precarização e escolhas que tangenciam uma formação robusta compatível com a complexidade da docência. Nota-se que essa falta de primazia compromete a condição do docente da educação básica e a implementação de reformas no currículo das licenciaturas ao encontro das necessidades educativas escolares. Nóvoa e Vieira (2017, p. 23), corroborando com o afirmado acima, mencionam que numerosas pesquisas apontam que mesmo diante de alguns avanços, o Brasil não tem dado “origem a um movimento geracional de transformação profunda da situação da escola pública, das condições de trabalho e de formação de professores”. Desse modo, a conclusão que se abstrai e se confirma no limiar de anos após anos é que:

[...] o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (Freitas, 2002, p. 161).

Complementa isso que a maioria da população estudantil da educação básica nacional esteja na rede pública de ensino, cujo processo de aprendizagem estabelece vínculos com a boa formação dos professores, tendo um papel elementar na qualidade do ensino da educação escolar. Em outras palavras, pretende-se chamar a atenção para o fato de que, se os estudantes da educação básica que recebem uma educação escolar por parte de profissionais despreparados, sem o domínio de saberes específicos e fundamentais da prática educativa, e acabam escolhendo o magistério como profissão por ser uma possibilidade imediata de salário,

de forma recorrente fazem essa escolha por meio de cursos superiores de fácil acesso e de qualidade questionável, como já mencionado. Soma-se a isso a falta de políticas de valorização do magistério, o que contribui para o cenário caótico e de vicissitudes em que se encontra a educação no Brasil. Nesse sentido, vê-se o desafio e a responsabilidade com uma formação capaz de responder às demandas sociais do mundo contemporâneo, a qual não é qualquer política educacional e de formação que dará conta de resolver.

Aliás, em meio a essa conjuntura, está o estudante do século XXI com sua capacidade de receber vários estímulos e utilizar os diferentes meios digitais para comunicar, interagir e buscar informações, requisitando uma educação ativa, dinâmica e personalizada. Assim, quando se fala da formação para o desenvolvimento profissional dos professores, tem-se a necessidade de conhecer o estudante que é matéria-prima do seu trabalho, ou seja, necessita-se saber quem é este sujeito, quais as suas características elementares e como processa o ensino-aprendizagem, considerando a ambiência temporal, cultural e social em que está inserido. Desse modo, o tópico a seguir busca apresentar o perfil discente na contemporaneidade.

2.3 O perfil discente do século XXI

A história da humanidade é dividida em períodos, e nestes encontra-se o que historicamente é denominado gerações que, por sua vez, constituem grupos de indivíduos que nascem e vivem em uma mesma época, carregando as influências de eventos histórico-sociais, econômicos e tecnológicos que moldam o comportamento e as formas de ser e estar no mundo. Assim, interessa tecer considerações sobre o perfil dos estudantes públicos da educação básica da atualidade, ou seja, aqueles nascidos após 2010 e caracterizados pelo sociólogo australiano McCrindle (2014), de geração Alpha. Essa geração é concebida em um mundo altamente globalizado e conectado, em um movimento ativo de constantes mudanças. São indivíduos bombardeados por uma rede de estímulos visuais, sonoros e interativos, em que as tecnologias digitais não são encaradas como uma ferramenta, mas a eles são integradas como uma parte do corpo.

Destarte que McCrindle (2014) considera essa a primeira geração que nasce e é totalmente moldada no século XXI, ou seja, são crianças e adolescentes que, imersos em uma cibercultura, estão em fluxo ininterrupto de interconexão com o mundo. Demonstrem, segundo o autor, habilidade de realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo, são mais ágeis, acelerados e autônomos. Acrescenta Prenski (2010), que por nascerem expostos às tecnologias digitais, apresentam maior rapidez de pensamento, o que significa mudanças na forma como

processam o conhecimento. Furtado (2019) também destaca alterações na forma de aprender das crianças *alpha*, referenciando a habilidade para o uso de diferentes linguagens, participação e comunicação em plataformas digitais. Dessa forma, concorda-se com os autores que as novas formas de acesso à informação e comunicação estabelecidas por uma sociedade em rede instituem múltiplas possibilidades de aprender, o que modifica o comportamento dos indivíduos e o modo como acedem ao conhecimento, pois se exige e se despertam novas competências e habilidades para lidar com a informatização do saber.

Outra característica que marca essa geração é a entrada cada vez mais cedo na escola, já que as transformações do mundo do trabalho levam os pais a deixarem as crianças desde muito pequenas nas instituições educacionais. Nacionalmente, na universalização da educação infantil tornou obrigatório o atendimento escolar dos 4 aos 17 anos, além da ampliação em até 50% o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos, colocando-as frente aos estímulos da ambiência escolar por um tempo maior em comparação com as gerações anteriores.

Tal situação leva à constatação de um público de estudantes hiperestimulados, pois, de um lado, são proficientes no uso de ferramentas digitais; e, por outro, iniciam, precocemente o processo de escolarização, o que ressalta o papel da escola e do professor no que diz respeito à atenção às propostas pedagógicas em direção das suas aptidões cognitivas e modos de aprender.

Além disso, nesse cenário de constantes mutações da sociedade contemporânea impulsionadas pela internet e pelas tecnologias digitais, é oportuno mencionar outras características como resultado da exposição massiva a recursos tecnológicos altamente avançados que afetam as relações dos indivíduos, e principalmente a relação professor-aluno, como ansiedade, senso de urgência e baixa tolerância quanto à morosidade nas respostas. Um aspecto recorrentemente apontado pelos docentes é a dificuldade dos estudantes de concentração e de lidar com frustrações quando contrariados ou confrontados. Assim, é em meio a esse panorama de uma sociedade que tem como premissa as tecnologias de informação e comunicação (Castells, 2003), condicionando todos os processos da atividade humana, que externaliza o perfil de estudante dessa temporalidade, forçando a novos estilos de ensino e aprendizagens.

Em contrapartida, tem-se professores atuantes de outras gerações com diferentes concepções, linguagens, cultura e valores, que no compartilhado espaço da sala de aula, externam conflitos que levam a repensar o trabalho docente frente às novas exigências educativas desses estudantes. Canário (2005) aponta em seus estudos que até meados do século XX os professores tinham o monopólio do conhecimento no sentido de ser uma fonte de saber

inquestionável, exercendo uma postura autoritária na sala de aula, de sorte que o estudante era considerado um espectador ouvinte. Contudo, neste século, posturas conservadoras centradas em práticas tradicionais são confrontadas por um público estudantil hiper conectado, em que as informações são acessadas em tempo real, retirando do professor e da escola o papel de únicas fontes para o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, conhecer os traços característicos dos discentes favorecem as discussões sobre a necessidade de pensar o exercício da docência para os novos paradigmas educacionais da sociedade contemporânea. Segundo Patela (2016), essa geração é constituída por filhos da geração anterior que já estavam submetidos às inovações do mundo tecnológico, apresentando às suas crianças um ambiente conectado em rede, automatizado e flexível, o que implica para responder aos desafios impostos pela massificação do ensino, atenção ao perfil de aluno engendrado no limiar do século XXI. É pertinente inteirar-se sobre o objeto no qual converge todo o trabalho da docência, desfazendo-se de ideias preconcebidas acerca da maneira como processam as aprendizagens ligadas a outros tempos, que além de não fazerem sentido para o educando, engessam as possibilidades de ampliar e explorar variadas ferramentas para as práticas de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que, ao apontar, mesmo que de forma genérica, traços característicos dos estudantes dessa geração, suscita-se no contexto da prática docente direcionar o olhar para as metodologias, ou seja, se estas vão ao encontro do que é requisitado pelos estudantes para apropriarem-se do conhecimento. Dito isso, entende-se que a transposição didática, termo cunhado por Chevallard (1991), diz como o profissional realiza adaptações para transformar o conhecimento em saber ensinável, o que implica a utilização de metodologias e ferramentas que servirão como fio condutor para o desenvolvimento das aprendizagens. Nessa direção, a busca por formas de ensino, considerando o estudante deste século, perpassa pelo viés da compreensão de que:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta (Moran; Masseto; Behrens, 2006, p. 77-78).

A profissão docente impõe o desafio de acompanhar a evolução do tempo as mudanças, desenvolvendo competências específicas para saber ensinar aos estudantes de uma geração que desconhece o mundo sem o uso das tecnologias, em como filtrar e manipular de forma crítica

um arsenal de informações, separando aquelas que contribuem para a construção do conhecimento. Ainda, segundo os autores mencionados:

O acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada, desafia o docente a buscar nova metodologia para atender às exigências da sociedade. Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender", abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno (Moran; Masseto; Behrens, 2006, p. 71).

Observa-se que a principal tarefa do professor muda, não é mais o transmissor que dita as informações, e sim o mediador que orienta e conduz o processo de construção de saberes que façam sentido para o estudante. Mill (2021) reforça a ideia ao afirmar que a cultura digital postula uma aprendizagem ativa, ou seja, que estimula a participação e o protagonismo dos estudantes, bem como uma aprendizagem significativa que considera os conhecimentos prévios em interação com os novos, cuja dinâmica depreende a utilização de metodologias ativas.

Até aqui, evidencia-se que o estudante o qual está voltado todo o trabalho da docência não é o mesmo de ontem, e que resistir a essa compreensão por manter-se fixado a ideias concebidas sobre educação, ensino e aprendizagem relacionadas a outros tempos, limita a aceitação do novo e do desenvolvimento de uma prática pedagógica que incorpore as mudanças da atualidade. Além disso, com a evolução dos métodos de ensino e formas de aprender, é perceptível a dificuldade dos profissionais em compreender os novos conceitos de aprendizagem, especialmente aqueles mediados por metodologias ativas em que o processo de ensino-aprendizagem se torna central e o protagonismo é dado aos estudantes na construção do conhecimento. Nota-se, também, entendimentos limitados e controversos dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais. Alguns acreditam que simplesmente utilizar o computador e data show já caracteriza uso da tecnologia e metodologia ativa, porém, a aula continua expositiva, mecânica e centrada no professor.

Portanto, no curso da história a docência chega ao século XXI sublinhada por avanços e retrocessos, em que permanecem vínculos com saberes e práticas sedimentados em valores e concepções de outros tempos, que considerando o perfil de estudantes dessa geração se mostram insuficientes para dar conta do desafio de gerir o conhecimento. A profissão docente é complexa e pressupõe formação para o domínio de competências específicas, que como tal,

reconhecem a necessidade do desenvolvimento contínuo para garantir o direito de aprender dos estudantes. Desse modo, para compreender os recursos mobilizados pelo professor no exercício de sua atividade profissional, o capítulo a seguir apresenta o conceito de competências na dimensão da profissionalidade em relação aos novos paradigmas educacionais estabelecidos pelo mundo de hoje.

3 AS COMPETÊNCIAS E OS NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

A docência, como uma atividade profissional, implica a integração de diversos elementos essenciais e necessários para operar em sincronia com seu pleno exercício. Considerando sua especificidade, buscar-se-á, neste capítulo, introduzir a definição de competências para elucidar o rigor que deve conter a prática de ensino para estar em consonância com a formação integral dos educandos em um contexto mutável e diversificado que se configura na atualidade. A atividade docente é sublinhada por dinamismos, em que novos paradigmas educacionais apontam para a necessidade de refletir sobre as formações na perspectiva de um currículo que considere os estudantes, a forma como aprendem e as exigências sociais. Estes também são indicativos de proposições para reorganização de saberes e ressignificação da prática.

Precisamente, tem-se visto gradativamente o aumento de atribuições e novas responsabilidades à escola para além de um local de escolarização formal, tornando-se cada vez mais um lugar de convivências que implica no desenvolvimento de variadas outras competências dos atores envolvidos no processo educacional. Notadamente, a imersão cada vez mais precoce dos estudantes na esfera escolar, acompanhada do aumento do tempo nesses espaços, contribui para o surgimento de novas demandas de saberes, conhecimentos e atitudes que no decurso formativo dos profissionais do ensino não estiveram presentes, e importa discuti-los para repensar a concepção de profissão docente na direção do que é requerido do professor para este século. Assim, a abordagem neste capítulo objetiva refletir sobre as competências da profissão docente e mostrar que o termo incorporado à educação, precisamente pelos sistemas de ensino, não expressa, muitas vezes, o seu potencial para o desenvolvimento e crescimento profissional.

3.1 Competências Gerais: por uma definição teórica

O tema tem sido pauta de estudos na literatura por diversos autores que versam sobre saberes, habilidades e atitudes dos profissionais, tornando pertinente demonstrar o que o conceito representa à luz de alguns teóricos para o desenvolvimento profissional. A referência ao termo “competência” tem origem antiga. Conforme Bitencourt (2001), Brandão (2009) e Amorin (2012), o termo remonta ao final da Idade Média, associado a uma linguagem estritamente jurídica, cujo conceito a princípio se referia à capacidade de o indivíduo ou instituição analisar e julgar determinadas questões. Posteriormente, passa a incorporar a ideia

de reconhecimento social da habilidade de alguém expressar-se em situações e assuntos específicos, até chegar a uma definição mais ampla para descrever o sujeito capaz de realizar determinado trabalho.

Nesse sentido, a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 1970, em que as crises econômicas provocaram mudanças na relação trabalhador e empregador, requisitando novos domínios técnicos, conhecimentos e formas de se relacionar, constata-se a estruturação do conceito de competências no trabalho. Assim, selecionou-se as competências como interesse de estudo, encontrando vários autores que se dedicaram a definir suas características e os elementos que as compuseram, além de categorizar e identificar aquelas necessárias a todo profissional ou a funções específicas. As diferentes noções formuladas de competências levaram autores como Ropé e Tanguy (1997) a afirmarem que é um conceito polissêmico. Bortef (2003), por outro lado, afirma que é um conceito em construção, o que evidencia, por ora, a pertinência de conhecer os significados atribuídos historicamente para compreensão das diferenças de sentido nos seguimentos sociais, até chegar à incorporação no contexto educacional.

À vista disso, Deluiz (2001) corrobora ao ressaltar que as noções de competência se vinculam a diferentes matrizes teóricas-conceituais apoiadas em modelos epistemológicos que as fundamentam, nos quais identifica-se as matrizes: condutivista ou behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. Na perspectiva condutivista/behaviorista o conceito de competências parte da capacidade do indivíduo em apresentar bom desempenho na realização de seu trabalho conforme os resultados. Na matriz funcionalista, o significado está centrado no produto final e não no processo. O foco é nos resultados da atuação das pessoas em relação às funções estratégicas da instituição.

A matriz construtivista entende as competências como um processo dinâmico que envolve um conjunto de conhecimentos/habilidades mobilizados pelo indivíduo em uma situação concreta, considerando as relações contextuais. A matriz crítico-emancipatória, por sua vez, busca ressignificar o conceito de competências ao definir como um processo multidimensional que engloba tanto a dimensão do indivíduo relacionada aos recursos cognitivos, conhecimentos e saberes produzidos nas situações de trabalho, quanto a dimensão sociocultural e histórica, considerando os contextos e os saberes do coletivo acumulados e reutilizados nas atividades de trabalho.

Assim, firmada em uma abordagem behaviorista, uma das primeiras referências ao termo competências de forma mais estruturada, segundo Fleury e Fleury (2001), surge com o pesquisador estadunidense McClelland em 1973, quando este iniciou o debate com psicólogos

e administradores americanos sobre o desempenho elevado do indivíduo na realização de uma determinada atividade, apresentando um conceito de competências na perspectiva de algo intrínseco ao indivíduo. Ainda segundo os autores, outros expoentes da literatura americana no assunto são Richard Boyatzis, na década de 80, e Spencer e Spencer na década de 90, cujo conceito é caracterizado como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (Fleury; Fleury, 2001, p. 184).

Por seu turno, na literatura francesa os autores destacam Le Boterf e Zarifian, cujo conceito de competência está para além da qualificação, do mero estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas ligado ao saber agir do indivíduo. Nessa direção é que Boterf (2003), diferentemente das concepções americanas, conceitua competências como o saber mobilizar, instrumentalizar um conjunto de recursos pessoais e do meio para agir de forma responsável e adequada em uma determinada situação. “É uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (Boterf, 2003, p. 40). O que significa para o autor que não basta ter conhecimentos e habilidades, é necessário saber o que fazer em circunstâncias complexas de trabalho, referenciando que a competência se realiza no ato, em que é necessária a existência do contexto para que ela possa ser mobilizada. Nesse aspecto, o autor destaca a relevância de se conhecer a ambiência laboral, pois isso permite ao indivíduo ajustar as decisões e atividades a serem realizadas, utilizando diferentes estratégias diante das situações que vai encontrar (Boterf, 2003).

Partilhando dessa mesma linha teórica, Zarifian (2001) define competências como a capacidade de o indivíduo utilizar conhecimentos de forma responsável e inteligente em um contexto específico. Ainda segundo o autor, a competência também é tida como “um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma enquanto aumenta a diversidade das situações” (Zarifian, 2001, p. 72); isso pressupõe a necessidade de iniciativa e responsabilidade do profissional para atender às demandas de trabalho com as quais se depara. Com essa definição, destaca-se a dinâmica de aprendizagens ao lidar com graus de complexidades das situações de trabalho.

Em síntese, a abordagem de Zarifian (2001) traduz um conceito que articula conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com eventos imprevisíveis do trabalho, entendendo a sua natureza e transformando estes em conhecimentos.

Salienta-se que entre autores americanos e europeus a abordagem das competências apresenta traços conceituais diferentes; uma trata as competências como *inputs*

(conhecimentos), enquanto a outra trata como *outputs* (resultados) do comportamento humano. No Brasil o conceito é compreendido como a junção dessas duas correntes, conforme Fleury e Fleury (2001). Segundo os autores, o paradigma das competências emergiu influenciado, de início, pela literatura norte-americana, compreendendo-a como *input*, algo que a pessoa possui. No entanto, a introdução de autores da literatura francesa como Le Boterf e Zarifian, pautados em conceitos de base empírica, contribuiu para ampliar o debate para novas perspectivas conceituais, dentre as quais cita-se a definição dos próprios autores Fleury e Fleury (2001, p.188), que descrevem competências como “[...] um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

Dutra (2004; 2017), por sua vez, apresenta uma concepção de competências no entrecruzamento entre organização, indivíduos, entrega e níveis de complexidade. Em outras palavras, tem-se a noção vinculada à articulação das competências da organização e dos indivíduos num processo contínuo de trocas, enfatizando a importância da agregação de valor destes em relação às entregas e níveis de complexidade. Segundo o autor, não é suficiente possuir habilidades, conhecimentos e atitudes para realizar as tarefas do cargo, uma vez que é preciso agregar o valor à instituição para uma contribuição significativa. Hipólito (2002) reforça a noção ao elucidar a capacidade das pessoas em mobilizar um conjunto de conhecimentos para a entrega articulada com as estratégias e objetivos da organização, considerando os níveis de exigências requeridas para realização da atividade. Percebe-se, pois, uma concepção que mescla de modo sinérgico o conhecimentos do indivíduo, das suas relações dentro do contexto de trabalho e do próprio ambiente organizacional.

Para Bitencourt (2001, p. 231), cuja reflexão embasa-se na gestão de competências gerenciais, o conceito é definido como:

[...] processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes onde o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (autorrealização).

Nesse sentido, competências pressupõem ação do indivíduo na construção e apropriação ampla de saberes, métodos e técnicas, de modo a saber como acioná-los face às situações concretas. Depreende-se que o desenvolvimento de competências é unicamente pertencente ao

sujeito, mas não é algo isolado, dependendo de condições e se estabelecendo na relação com outros, o que requer ação consciente e adequada às circunstâncias do ambiente organizacional.

Segundo Ruas (2005), o termo pode ser julgado como o ato de movimentar de forma articulada um conjunto de capacidades (recursos intangíveis) e recursos materiais tangíveis para realizar uma ação constricta ao alcance dos resultados esperados e das condições do contexto. Desse modo, até aqui abordou-se referências ao conceito de competências de alguns dos principais autores do contexto empresarial e socioeconômico, lugar em que o termo emergiu de maneira mais elaborada. Todavia, a abordagem é identificada em outros seguimentos da sociedade, cuja aplicação não se restringe ao universo empresarial, mas ganha destaque no âmbito educacional tanto no que se refere ao ensino por competência, quanto à profissão docente.

Na esfera educativa, tem-se autores como Perrenoud (1999), Canário (1998), Roldão (2003), Dolz e Ollagnier (2004), Cruz (2001), Dias (2010), Zabala e Arnau (2014) que, ao abordarem o conceito de competências, ou competência no singular (Rios, 2006), apresentam contribuições para a compreensão da dimensão técnica da profissão considerando o conjunto de elementos e propriedades constitutivos da prática profissional docente. A reflexão proposta pelos autores conduz ao entendimento de que o magistério, enquanto ofício, carrega o compromisso e a responsabilidade em desempenhar bem o trabalho.

Philippe Perrenoud (1999) define competências como a faculdade de orquestrar um conjunto de recursos cognitivos para agir com precisão em determinadas situações. O autor destaca quatro aspectos importantes para a compreensão do conceito: 1) que não se deve confundir competências com saberes, pois estes são elementos constitutivos das competências a serem mobilizadas; 2) que a mobilização só ganha relevância em situações específicas; 3) que o exercício das competências envolve operações mentais complexas para agir de forma ajustada à situação; e 4) que as competências profissionais se constituem em formação e no contato diário com a ambiência do trabalho. Roldão (2003) ratifica ao referir-se ao termo como a capacidade, em face a uma situação, de colocar em ação/articulação conhecimentos, saberes e práticas selecionados adequadamente àquela situação. Para a autora, “competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (Roldão, 2003, p. 24).

Para os autores Zabala e Arnau (2010), competências representam o desenvolvimento de uma determinada ação pelo indivíduo de maneira precisa, categórica e plena, que implica disposição e mobilização de atitudes, habilidades e conhecimentos de forma inter-relacionada e simultânea. Na mesma direção, Dias (2010) sustenta o conceito como “combinação de

conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular” (Dias, 2010, p. 75). Ainda em Cruz (2001), identificam-se semelhanças ao situar competências como a capacidade das pessoas em agir eficazmente articulando um conjunto de saberes, de saberes-fazer e atitudes.

Rios (2006) destaca que competência se configura no exercício da atividade profissional, e a define como o saber fazer bem, o que exige coordenar e vincular propriedades da dimensão técnica, política, ética e estética. Nas palavras da própria autora, competência “se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário” (Rios, 2021, p. 87). Nesse sentido, constata-se distintas conotações dadas ao termo que passou por evoluções e deixa de ser entendido apenas como acúmulo de conhecimentos, habilidades e técnicas, mas incorpora a ação que mobiliza outras dimensões conforme a interpretação e adequação dos autores às circunstâncias de aplicação.

Como é possível observar, o conceito de competências não é neutro, pois carrega o embasamento teórico e conceitual sedimentado em diferentes correntes epistemológicas, que nos segmentos sociais expressam interesses e objetivos de seus agentes. Todavia, nas elucidações aqui consideradas, emerge entre os autores concordâncias no que se refere à pluralidade de elementos constitutivos das competências, dos quais destacam-se conhecimentos, habilidades, atitudes, saber fazer, saber agir, disposição em agir, agregação de valor, mobilização, recursos cognitivos, complexidade e imprevisibilidade do contexto.

Com o intuito de sistematizar o conceito, o quadro 1, adaptado de Bitencourt (2001), apresenta uma síntese de definições de alguns dos principais autores ao longo das últimas décadas:

Quadro 1 – Síntese das definições de competências.

(Continua)

Autor	Conceito	Ênfase
McClelland (1973), Boyatzis (1982), e Spencer Jr. e Spencer (1993)	Conjunto de qualificações que permite ao indivíduo elevado desempenho em determinada atividade (auto performance) em seu trabalho ou situação.	Desempenho superior; Resultados.

(Continuação)

Autor	Conceito	Ênfase
Boterf (1997, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.	Mobilização e ação.
Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências”.	Formação e ação.
Dutra (2001, p. 29)	“Competência está associada à noção de entrega, aquilo que a pessoa pode e quer entregar à organização, portanto, refere-se ao indivíduo saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isso”.	Aptidão, entrega e formação.
Ruas (1999, p. 10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.	Ação e resultados.
Fleury e Fleury (2000,p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.	Ação e resultado.
Hipólito (2000, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.	Formação; Resultados; Perspectiva dinâmica.
Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.	Aptidão, ação e resultado.

(Conclusão)

Autor	Conceito	Ênfase
Roldão (2003, p. 20)	“[...] a competência refere-se ao saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático”. [...] “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo, ou estético, etc.)”.	Ação, Mobilização.
Rué e Martínez (2005) <i>apud</i> de Pedro (2019)	“Competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos e práticos – como conhecimentos, motivações, valores, atitudes ou emoções – para solucionar pertinente e eficazmente uma situação ou conjunto de situações, não podendo ser deste modo independente do contexto dos intervenientes”.	Aptidão, Mobilização.
Arnau e Zabala (2010)	Competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo, e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.	Ação, Mobilização inter- relacionada, Intervenção eficaz.
Pedro e Matos (2019)	Competência entendida como a combinação de habilidades, saberes e comportamentos mobilizados em um dado contexto. “A competência acontece sempre na relação do sujeito com o coletivo, revelando-se e desenvolvendo-se nesse mesmo coletivo”.	Combinação, Mobilização, Ação.
Rios (2021, p. 87)	“[competência] se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário”.	Saber fazer bem, posicionamento.

Fonte: Adaptada de Bitencourt (2001, p. 27), com complementações e atualizações realizadas pela autora (2025).

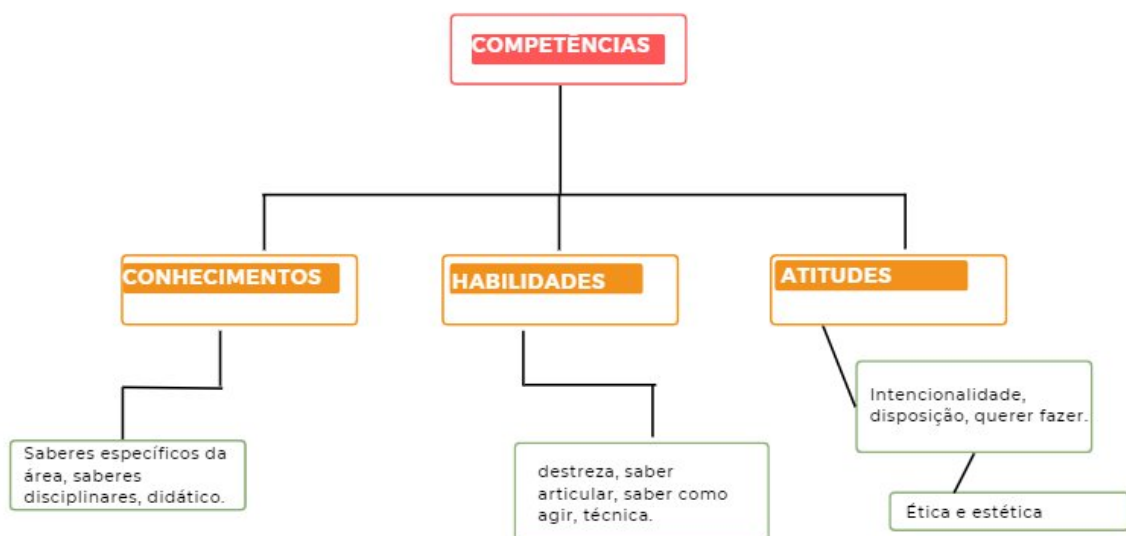
Nessa ótica, a compreensão acerca da temática e suas definições possibilita descortinar enviesamentos, principalmente quando da utilização de forma parcial ou voltada a interesses gerencialistas e de controle, que além de comprometer o entendimento e aplicabilidade prática, acaba por reduzir o conceito, deixando de externar o potencial que o desenvolvimento conceitual oferece para o exercício da atividade profissional. Desse modo, cabe ressaltar o que

Dutra (2007) sinaliza sobre a importância do entendimento pelos indivíduos acerca dos conceitos de competências para o desenvolvimento profissional. Ora:

A apropriação, por parte das pessoas, dos conceitos de competência, complexidade e espaço ocupacional é fundamental para seu contínuo aprimoramento. Quando as pessoas não compreendem os conceitos e não os utilizam para pensar o próprio desenvolvimento, reduzem os instrumentos e processos derivados desses conceitos a rituais burocráticos (Dutra, 2007, p. 45).

Sendo assim, para este trabalho, a conceituação de competências para a docência integra a noção de autores que a julgam como a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos, atitudes e valores em ação, agregados à dimensão ética e estética, conforme Rios (2006). Isso significa a capacidade de agir mobilizando intencionalmente e de forma adequada recursos cognitivos (conhecimentos, habilidades, atitudes, procedimentos, técnicas) e materiais disponíveis (diferentes espaços, lugares e equipamentos) permeados pela ótica do dever e da sensibilidade para e com as situações do trabalho. Todavia, a dimensão ética e estética incorporada ao conceito visa demonstrar que no exercício do magistério, não é suficiente dominar os conhecimentos, sendo também necessário saber fazer e como fazer. Dessa forma, o desempenho do professor demanda, em sua ação, determinação, posicionamento ético e a sensibilidade estética para enxergar o estudante e suas condições. Essa noção é representada na Figura 1.

Figura 1 – Esquema de competências como conhecimentos, habilidades e atitudes.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

É possível verificar que há um longo debate que não se esgota nos autores supracitados, porém, importou revisitá-los para discutir a temática à luz da especificidade do trabalho docente, cujos novos paradigmas educacionais requisitam novas demandas do professor. E para responder tais demandas, presume-se no campo da atividade docente o desenvolvimento das competências da profissão. Impõe-se, assim, discorrer sobre o tópico a seguir, qual seja, o modelo educacional que se configura na atualidade.

3.2 Novos paradigmas da educação no século XXI

No limiar desse século estão os novos paradigmas da educação, que, para Moraes (1996), começaram a se formar com a mudança dos paradigmas científicos, passando de uma percepção do mundo e compreensão da realidade fragmentada e separatista, para uma visão de totalidade e indivisa. A autora traz considerações relevantes sobre como as teorias científicas fundamentam teorias da aprendizagem, que por sua vez refletem na escola e na prática pedagógica do professor. Assim, cabe apresentar brevemente o novo paradigma científico que suplanta o modelo científico tradicional, cujas influências ainda se mostram presentes na concepção de ensino e aprendizagem dos profissionais da educação. No entanto, o novo paradigma científico irrompe mudanças no processo de apreensão do conhecimento pelos indivíduos e conseqüentemente nos processos pedagógicos da educação.

Segundo Moraes (1996), as teorias da aprendizagem que influenciam as concepções e abordagens pedagógicas do professor estão mergulhadas em determinado modelo científico, pois há:

(...) um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Na prática do professor, encontram-se subjacentes modelos de educação e de escola fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo da ciência, que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento, a partir de como compreende a realização desses processos (Moraes, 1996, p. 58).

Nesse processo, é notável que a evolução tecnológica e científica provocaram mudanças na sociedade e o estabelecimento de um novo paradigma científico condizente com a atual realidade. A ciência passa a exigir uma visão global que dá ênfase ao todo em vez das partes, demonstrando uma relação sistêmica de interdependência e integração dos fenômenos da natureza humana e do mundo, o que, para Moraes (1996), força em termos educacionais para

ultrapassar a ideia de fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas para a ideia de articulação e interconexão. Todavia, cabe dizer que a passagem no contexto da prática docente para o que o novo paradigma apresenta é um desafio, posto que por quase dois séculos o paradigma científico newtoniano-cartesiano influenciou fortemente a concepção de ensino e aprendizagem por parte dos professores, estando presente em suas práticas pedagógicas, inclusive, ainda atualmente.

Segundo a autora, tem-se como problema da educação a prevalência desse paradigma científico, que já não é adequado ao movimento histórico em que a sociedade se encontra. O cenário de permanências de práticas pedagógicas conservadoras no exercício da atividade docente, constatado principalmente em escolas públicas de educação básica, evidencia a acentuada influência desse modelo científico, cujas abordagens continuam centradas no professor e na transmissão de conteúdos de forma compartimentada, o que não condiz com as exigências do modelo de sociedade atual. Nesse sentido, os avanços científicos apresentam uma visão de mundo ampla e multidimensional, o que na pauta educativa:

Pressupõe (se) novos estilos de diagnósticos, procedimentos metodológicos adequados e que permitam apreender o real, com suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que se possa identificar necessidades concretas, capazes de subsidiarem a construção de uma política educacional congruente com a realidade (Moraes, 1996, p. 63).

Desse modo, os novos paradigmas buscam compreender os fenômenos da natureza e o sujeito na sua relação com o mundo, considerando a complexidade e a amplitude, cuja centralidade é o todo, em que as partes estão unidas e em interconexão. Essa nova perspectiva parte da premissa que tudo está interligado em um movimento contínuo de conexão e renovação, o que, para a educação e as teorias do conhecimento, implicam mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e de gestão do conhecimento, em que os estudantes passam a ser vistos como sujeitos ativos e multidimensionais. Isso leva a identificar que a função social da escola se modifica, pois, “é preciso focalizar o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e único; dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades para resolver problemas” (Moraes, 1996, p. 64).

Na mesma direção, Behrens (2006) aponta que o novo paradigma da ciência, engendrado com base na teoria da física quântica e na teoria da relatividade, evoca a reconexão com o todo, superando a visão compartimentada do conhecimento. Segundo a autora, as significativas transformações ocorridas na sociedade com o advento das tecnologias e da

economia globalizada, associado ao novo modelo de ciência, não toleram práticas pedagógicas conservadoras e reducionistas. A sociedade contemporânea desafia a repensar o papel da escola e da prática pedagógica que possibilite a produção de conhecimentos ao invés da reprodução e memorização, que por ora desencadeia mudanças metodológicas e procedimentais, em que “o professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno” (Behrens, 2006, p. 72). Destarte, o foco se desloca para as trajetórias que conduzem à aprendizagem.

Em face ao exposto, Moraes (1996) e Behrens (1999) denominam o novo paradigma da educação de emergente em virtude das céleres mudanças impulsionadas pelo avanço das tecnologias e da globalização que vêm alterando a forma de se comunicar e de se apropriar do conhecimento. Isso leva ao surgimento de outras abordagens e tendências pedagógicas centradas no indivíduo integral e coletivo, reconhecendo a sua multidimensionalidade, cuja prática de ensino e construção dos saberes convergem para utilização de novas ferramentas e metodologias ao encontro das necessidades impostas pela sociedade do conhecimento e da informação. Nesse sentido, “A nova agenda dá origem a uma matriz educacional que vai além da escola, à procura de uma escola expandida, que amplia os espaços de convivência e aprendizagem, que quebra as paredes da escola em direção à comunidade” (Moraes, 1996, p. 65). Essa desterritorialização da escola como único espaço para a produção dos saberes com o surgimento de variadas fontes possibilita a compreensão das teorias das aprendizagens nas quais devam estar sustentadas a prática docente.

Nesse sentido, a reformulação e ressignificação das práticas educativas partem do pressuposto de que são necessárias rupturas para incorporação de uma nova ação pedagógica com foco em como o aluno aprende e o que é capaz de fazer com suas aprendizagens, o que significa falar de uma aprendizagem ativa e significativa, ou seja, que faça sentido para os estudantes. Todavia, isso presume um deslocamento da ação docente, passando de mera transmissão do conhecimento para o envolvimento ativo do estudante como partícipe/protagonista na construção do saber, como capaz de interpretar a realidade por meio de seus próprios recursos cognitivos, conhecimentos prévios e experiências pessoais. Moreira (2023), em uma síntese das teorias de aprendizagem, apresenta autores como John Dewey, Carl Rogers, Paulo Freire, Ausebel, Novak e Gowin que contribuem para uma educação construtivista, em que o professor assume o papel de mediador, conduzindo os estudantes na construção do conhecimento.

Vale destacar que as teorias dos autores supracitados convergem para a alocação do estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que implica buscar conhecê-lo,

entender como aprende, utilizar de diferentes estratégias e condições favoráveis ao seu desenvolvimento educacional. Conforme Moreira (2023), identifica-se em Carl Rogers uma visão do professor como facilitador em que a relevância está em estabelecer condições favoráveis para que o aluno aprenda. Rogers acreditava na potencialidade humana e na sua capacidade natural de aprender, porém, evidenciava que a aprendizagem é mais eficaz para os estudantes quando há relevância do conteúdo aos seus objetivos, daí situa a importância de os educadores conhecerem suas necessidades, percepções da realidade e sentimentos para ajustarem suas abordagens. John Dewey, por seu lado, defendia uma educação progressiva, democrática e pragmática com ênfase nas experiências de seus alunos, cujo desafio docente é fornecer experiências de qualidade, se atentando para os seus reais interesses, ou seja, identificação do aprendiz com o objeto de estudo. Ele foi um grande expoente na luta contra uma educação tradicional e conservadora, e defendeu um modelo de ensino em que os alunos são ativos, participativos e têm voz. No caso de Paulo Freire, este defendia uma educação libertadora pautada no diálogo entre educador e educando, em que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, pois alunos e professores participam ativamente no processo de trocas e experiências. Já Ausebel defendia uma aprendizagem significativa que é resultante da interação entre os conceitos e saberes que o indivíduo possui e a nova informação.

Moreira (2023) pontua que para Ausebel o aprendizado significativo está ancorado no que define de conceito *subsunçor*, ou seja, os conceitos e conhecimentos adquiridos previamente que servem de base para assimilação expressiva das novas informações. Ele exemplifica o exposto ao demonstrar em física, que “se os conceitos de força e campo já existem na estrutura cognitiva do aluno, eles servirão de subsunçores para novas informações referentes a certos tipos de força e campo – como, por exemplo, a força e o campo eletromagnético” (Moreira, 2023, p. 148). Destaca-se, conforme o autor, que a nova informação, se for armazenada na estrutura cognitiva de forma arbitrária por não estabelecer conexão com aquela já existente, promove uma aprendizagem mecânica, de modo que para ser significativa demanda interação e envolvimento ativo do sujeito, o que é imprescindível para a efetivação do ensino. À vista disso, impõe-se ao docente um direcionamento didático-pedagógico que considere o aluno, suas potencialidades e graus de compreensão, buscando a construção de significados que tornam o conhecimento compreensível.

Nessa perspectiva, tem-se com as novas teorias da aprendizagem uma “virada copernicana” do processo de ensino-aprendizagem, cujo estudante, ao assumir um papel ativo, passa ser o eixo centralizador, deslocando o professor de único detentor do conhecimento para aquele que facilita e media a produção dos saberes. Esse entendimento possibilita outros estilos

de ensino e métodos para a efetivação da aprendizagem. Mill (2021) corrobora ao pontuar que a sociedade contemporânea, marcada pela cultura digital, gera um novo perfil de indivíduos, pois modifica a forma destes acessarem a informação e se apropriarem do conhecimento. Nessa ambiência de rede, em que tudo está hiper conectado e em interação, os sujeitos se apresentam ativos e em movimento contínuo sem barreiras geográficas, trafegando de um ambiente a outro em curtos e rápidos espaços de tempo, levando, assim, a uma noção de aprendizagem significativa e ativa, que conseqüentemente resulta no uso de metodologias ativas.

Pozo (2008) ratifica ao afirmar que as mudanças culturais, resultantes de uma sociedade dominada pelos avanços das tecnologias e da maneira como os indivíduos processam e organizam o conhecimento, demandam o estabelecimento de novas culturas de aprendizagem. Isso denota para os professores a organização de práticas pedagógicas ajustadas às novas exigências educacionais. A contribuição do autor encontra-se na atenção dada à compreensão da funcionalidade da aprendizagem a partir do contexto em que é gerida, o que possibilita identificar que os modos de aprender e ensinar devem manter relação com as demandas sociais do contexto histórico. Desse modo, a cultura de aprendizagem que se expressa na atualidade reflete um processo dinâmico e integrador na edificação dos saberes, que por meio da utilização de diversas ferramentas e metodologias ativas de ensino contrapõe-se a tendências conservadoras de reprodução massiva e tediosa do conhecimento.

À vista disso, cabe retomar o que Mill (2021) destaca sobre a interrelação existente entre aprendizagem significativa, ativa e metodologias ativas para a compreensão do que a cultura de aprendizagem contemporânea vem requisitando da docência. Assim, o enfoque didático centrado em promover de fato que o estudante aprenda suscita o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, o que significa utilizar diversas estratégias que englobam a participação efetiva dos estudantes e estimulam suas capacidades de criar, sintetizar, problematizar e tomar decisões. Dessa maneira, as escolhas didáticas para o ambiente da sala de aula englobam maior autonomia e protagonismo dos aprendizes. As metodologias ativas, por seu lado, são aquelas que:

Envolvem os alunos em atividades práticas, em que os educandos fazem coisas em situações de aprendizagem didaticamente organizadas. Visando o engajamento dos estudantes, são propostas situações para que desenvolvam estratégias cognitivas e coloquem os conhecimentos em ação, como os protagonistas da sua aprendizagem, estimulando a reflexão sobre suas práticas, aguçando sua capacidade crítica e aflorando atitudes pessoais e valores sociais (Mill, 2021, p. 55).

Observa-se que as metodologias ativas estimulam a proatividade do aluno em envolver-se no processo educativo, atuando de forma crítica e reflexiva sobre o que realiza. Na mesma direção, Moran (2015) indica que o aprender para essa geração está vinculado à utilização conciliada de recursos e métodos ativos que envolvam os educandos na produção do conhecimento. Nas palavras do autor, isso quer dizer que “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (Moran, 2015, p. 17). Paiva *et al.* (2016) destacam que ensinar exige rigor metodológico para gerar aprendizagem, e em todas as abordagens das metodologias ativas o estudante é posto frente a situações que o leva a mobilizar suas capacidades cognitivas com vistas a aprendizagens ativas e significativas.

Infere-se a partir dessas reflexões que o papel do professor passa a ser o de orientar e facilitar a aprendizagem, o que significa orquestrar diversas ferramentas, estratégias pedagógicas e conhecimentos, tornando-se um pesquisador em serviço ao elaborar e organizar planos de trabalho, em contínua estruturação e avaliação da aprendizagem adquirida. Logo, o docente também é protagonista nesse processo, pois a aprendizagem não fica condicionada à iniciativa dos estudantes, o que requisita “uma atuação muito mais sólida e diferenciada, contextual, e fundada num conhecimento profissional mais complexo” (Roldão, 2021, p. 83). Dessa perspectiva, convém ressaltar Moran (2015, p. 24), em que para o autor o papel do professor:

É mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados.

Sob esse viés, Freire (1996) potencializa o debate ao ressaltar a função holística do educador, cujo ato de ensinar é centrado em uma relação dialética de aprendizagens recíprocas. O professor não transfere conhecimentos, ele fornece aos educandos condições que favorecem a produção de saberes e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. O autor defende, assim, uma educação que supere a transmissão bancária, passando a se basear na construção conjunta do conhecimento por meio do diálogo e das trocas mediadas pela realidade.

Nessa direção, as teorias de aprendizagem sustentadas na ótica do novo paradigma educacional apresentam-se em oposição a uma educação tradicional, mecanicista e

reducionista. A concepção de ensino e aprendizagem traduz abordagens didático-pedagógicas que delineiam um novo perfil docente, oposto e diverso daquele de séculos atrás na história da educação. Desse modo, o capítulo a seguir visa discutir, a partir dessas mudanças do papel do professor, as competências específicas da docência, considerando o que a sociedade atual requisita desse profissional.

4 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

4.1 Competências profissionais docentes

O exercício do magistério exige conhecimento, saber técnico-pedagógico e condutas profissionais específicas do ofício que devem ser analisadas, apontadas e trabalhadas ao longo do desenvolvimento profissional docente. Nessa direção, os anos de experiência no magistério e as relações estabelecidas com os profissionais da educação mineira como inspetora escolar, colocam a autora diante da complexidade e do dinamismo da atividade docente, considerando que os saberes, atitudes e valores que são e devem ser mobilizados em um contexto prático da ação são acompanhados por desafios que demandam discutir com e para os professores as competências profissionais da docência.

Posto isso, é certo que toda profissão carrega um conjunto próprio de conhecimentos, técnicas, protocolos e responsabilidades que caracterizam cada área de atuação e a torna única no contexto social, político e econômico. É entendendo a docência como a profissão do ensino que se desenvolve o estabelecimento de relações humanas, e haja vista a atual conjuntura da sociedade contemporânea, é essencial a sistematização de competências que o professor deve demonstrar no exercício de sua atividade para garantir os processos de ensino-aprendizagem dos discentes. Silva (2017) aponta que o docente transita num ambiente dinâmico influenciado por diversos e múltiplos fatores de natureza interna e externa ao espaço da sala de aula e da escola, o que nos convoca a refletir que qualquer atividade que envolva ensino e aprendizagem, e em se tratando especificamente da educação básica, não pode ser de forma improvisada, ou entendendo que somente o domínio dos saberes disciplinares é o suficiente para assegurar a aprendizagem.

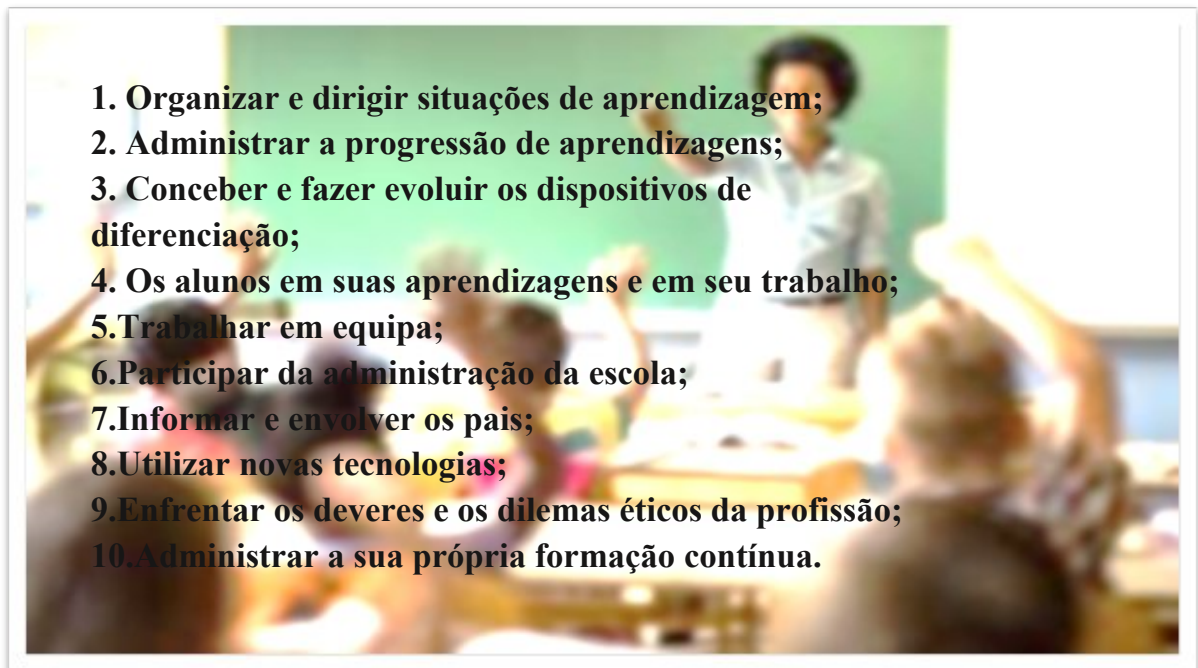
Perrenoud (2000), referência nos estudos sobre as competências profissionais para a docência, ao ressaltar a mutabilidade do ofício, aponta para a emergência de se acompanhar o movimento das transformações instituindo novas competências, pois:

Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há trinta anos, não se falava tão correntemente de tratamento de diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição (Perrenoud, 2000, p. 14).

Assim, o autor, na busca por capturar o movimento da profissão, advoga um referencial de competências que avalia essenciais para atender ao novo papel que o professor da Educação

Básica deve assumir na sociedade contemporânea. São competências gerais, que embora definidas no início deste século, ainda se mostram pertinentemente atuais, uma vez que para cada uma destas, Perrenoud (2000, p. 14) esboçou um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da formação continuada:

Figura 2 – Conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da formação continuada.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Perrenoud (2000, p. 14).

Tais competências são gerais e, agrupadas por um conjunto de competências específicas, orientam para uma prática profissional reflexiva, cuja ação docente fundamenta-se na análise de situações, de ferramentas e recursos a serem mobilizados no processo de ensino que realmente garantam a aprendizagem. Essa postura reflexiva requisitada ao professor evidencia no pensamento do autor a valorização do ofício, destacando o quão complexo é o processo “que envolve a mobilização dos saberes para ensinar, impulsionando a ideia de um profissional não só meramente técnico, mas um profissional que opera com conhecimentos específicos e que mobiliza saberes e esquemas de ação muito próprios” (Conceição; Sousa, 2012, p. 84).

Nesse caminho, encontramos outros autores como Kuenzer (2000), Cano (2005) Escudero (2006), Bandeira e Souza (2014), Pedro (2015), Marques (2017), Zwierewicz, Cruz, Garrote (2018) e Costa (2019) que buscaram classificar as competências de acordo com as dimensões centrais da profissionalidade docente. Escudero (2006), ao apontar o quão é imperioso o

desenvolvimento de competências específicas da profissão para uma docência a serviço de uma educação de qualidade para todos, apresenta uma categorização agrupadas em três grandes núcleos: 1) conhecimentos de base; 2) capacidades de aplicação do conhecimento; e 3) responsabilidade profissional. Bandeira e Souza (2014), apoiados no conceito e classificação de Zarifian (2000), e a partir da observação em sua pesquisa das competências sendo mobilizadas em ação pelos docentes, as classificam em: 1. Competências técnicas; 2. Competências de serviço; 3. Competências sociais; e 4. Competências em processos. No âmbito da literatura brasileira, Kuenzer (2000) classifica as competências docentes em quatro tipos: competência teórica, competência prática, competência político-social e competência inter-relacional.

Outra proposta de categorização encontra-se em Zwierewicz, Cruz e Garrote (2018), que elaboraram um quadro abrangendo onze dimensões e as competências específicas articuladas a cada uma das delas. São elas:

Conceitual - conhecer diferentes concepções pedagógicas, metodologias e processos avaliativos; justificar a concepção pedagógica adotada e planejar de acordo com ela [...];

Pessoal - planejar, gerenciar e avaliar o desenvolvimento de sua própria prática e problematizar suas consequências na formação dos estudantes; desenvolver pesquisas que favoreçam a autoaprendizagem [...];

Interpessoal - trabalhar em equipe; fortalecer relações com os estudantes, com a instituição e com seu entorno [...];

Social - estruturar e adaptar projetos atentos às demandas do contexto; exercer a dimensão política por meio da participação na construção da vida e da história do entorno [...];

Emocional - enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; identificar expectativas e necessidades dos estudantes e fortalecer a inclusão e o desenvolvimento integral.

Axiológica - potencializar nos estudantes atitudes éticas, críticas e responsáveis; [...]problematizar o ensino, visando a igualdade de oportunidades.

Racional - ser especialista na área correspondente; conhecer o processo de aprendizagem do estudante em contextos acadêmicos e naturais [...];

Comunicacional - analisar e comunicar experiências, destacando resultados de pesquisas relevantes para o desenvolvimento da educação e do entorno; comunicar resultados de acordo com o grau de relevância ao processo de internacionalização [...];

Econômica - problematizar o ensino, considerando o campo de atuação futuro dos estudantes; enfatizar a aplicabilidade do conhecimento [...];

Ecológica - problematizar os aspectos de qualidade como o desenvolvimento sustentável; incorporar no ensino questões emergentes como a sustentabilidade.

Técnica - conhecer o conteúdo, o objeto de aprendizagem; planejar o ensino e a interação didática, estruturando cenários, processos e experiências significativas[...]; (Zwierewicz, Cruz e Garrote, 2018, págs. 455-456).

Pedro (2015) por sua vez, em sua pesquisa sustentada por uma abordagem teórica e empírica, delimitou quatro dimensões em que se operacionalizam as competências técnico-pedagógicas da profissão docente. A autora por meio de uma *scoping literature review* identificou os domínios pedagógico, profissional, tecnológico e relações interpessoais e institucionais como orientadores da docência. A escolha dessas dimensões seguiu uma abordagem integrativa, compreendendo o caráter multidimensional da docência, cujo trabalho do professor sofre influências de fatores internos e externos. Assim, as competências para a docência são organizadas por Pedro (2015) nessas quatro dimensões em atendimento tanto às demandas da literatura científica quanto aos normativos legais que regulamentam a profissão docente em seu país Portugal.

Desse modo, a partir das contribuições desses autores, foi possível ampliar o olhar para a existência de eixos ou categorias que estruturam o trabalho docente que são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática que favorece e colabora para a aprendizagem dos estudantes. Esses referenciais indicam a amplitude de aspectos que exigem dos professores não apenas o domínio de conhecimentos teóricos e práticos sobre o seu trabalho, mas também da capacidade de reconhecer e articular esses diversos elementos de forma orgânica e harmoniosa, alinhada às demandas específicas de cada situação no contexto da práxis. Briccia e Carvalho (2016) defendem que, no exercício do magistério, o conhecimento não pode estar dissociado da articulação, da ação e da inter-relação com outros saberes, bem como de aspectos sociais do contexto escolar e da sala de aula. Daí a relevância de uma abordagem que provoque o educador a refletir e tomar consciência sobre a especificidade de seu ofício, cuja compreensão clara é essencial para o alcance de sua perícia profissional.

Assim, defendendo a docência como uma profissão, que para tal exige aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de competências próprias, o enfoque deste trabalho incita considerar as experiências da própria autora, a família de competências descritas por Perrenoud (2000) imbricadas nas dimensões da profissionalidade docente, nas quais destacam-se as definidas por Pedro (2015), a saber: Dimensão didático-pedagógica, Dimensão profissional, Dimensão tecnológica, Dimensão de Relações Interpessoais e Institucionais, acrescida da Dimensão socioemocional, tendo em vista que os marcos legais dos documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CNE/CP N° 04/2024 apontam para o desenvolvimento de uma ação educativa a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e éticos.

É sabido que tentar revelar quais as competências fundamentais para a docência e o que fazer para que sejam desenvolvidas não é tarefa fácil, porém, é nesse enquadramento que Mesquita (2015, p. 297) reforça a necessidade de que a formação de um profissional para o exercício da docência deva:

Assentar [se] numa preparação científica, técnica e pedagógica baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (seja este organizacional e/ou situacional), bem como em atitudes e capacidades para análise de cada situação específica. Deve, ainda, centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspectiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas.

Contudo, no esforço de identificar as competências necessárias para a docência no século XXI, este estudo foca em abordá-las nas seguintes dimensões: didático-pedagógica, profissional, tecnológica, relações interpessoais e institucionais e socioemocional. Essa escolha parte, também, da observação direta das competências mobilizadas por professores em sala de aula, bem como nas formações continuadas desenvolvidas pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs) onde a autora trabalhou, a SRE Teófilo Otoni, a SRE Governador Valadares e, atualmente, a SRE Coronel Fabriciano, além das capacitações promovidas pela SEE-MG. Esses fatores motivaram a investigação das competências nas dimensões mencionadas.

4.1.1 Competências da dimensão didático-pedagógica

Para o exercício da docência, é essencial que o profissional seja capaz de mobilizar diversos recursos para realizar uma boa transposição dos conteúdos disciplinares, levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Isso implica em compreender as ferramentas e estratégias de ensino que permitam ao professor tornar os conhecimentos abordados em sala de aula ensináveis e acessíveis, de modo que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem e possam aplicá-los em diversas situações do cotidiano social. Nesse sentido, a sociedade contemporânea, nas palavras de Nóvoa (2007), advoga por uma nova pedagogia centrada na aprendizagem, o que pressupõe a capacidade de utilizar diferentes mecanismos que correspondam às necessidades e ao perfil dos estudantes deste período.

Sob esse prisma, para compreender os saberes constitutivos das competências didático-pedagógicas, cabe atenção ao:

Conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Por exemplo, todas as descobertas das neurociências sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência (Nóvoa, 2007, p. 7).

Observa-se que a ciência no século XXI tem apresentado importantes descobertas em como o sujeito aprende, interage e se relaciona com os conhecimentos no processo de ensino que contrariam as convicções de aprendizagem centradas em uma pedagogia tradicional, demonstrando que “nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre se aprende do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato, que aprendizagem é de uma enorme complexidade” (Nóvoa, 2007, p. 7). E entendendo que o ambiente de aprendizagem tem uma relação de interdependência com a maneira como os professores compreendem e concebem o processo de ensino, é elementar que estes se familiarizem com as novas áreas científicas do século XXI para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, pois é assentada na visão pedagógica do profissional que está o direcionamento de todo o seu trabalho didático.

Evidencia-se, então, que o professor desse século deve utilizar saberes, recursos e práticas para ensinar e auxiliar os estudantes a participarem autonomamente da construção do conhecimento. Isso pressupõe uma concepção pedagógica do docente como mediador, daquele que organiza as diversas situações de aprendizagem, que utiliza ferramentas e métodos diferenciados e ativa esquemas relacionados ao ato de ensinar que respondam à heterogeneidade de seus alunos. Assim, as convicções sustentadas nesse novo paradigma educacional, engendrado pela ciência provocam, conforme Garcia (2009), alterações da prática docente que conduzem a uma compreensão ampliada da didática, vista tanto como técnica, quanto como arte no processo de ensinar. Diante disso, é fundamental promover discussões em torno das competências didático-pedagógicas para o século XXI, de modo que os profissionais da educação adquiram a lucidez necessária para “aprender analisar, explicitar e ter consciência do que se pratica” (Perrenoud, 2000, p.160). Nesse contínuo movimento, poderão acompanhar as mutações do ofício, sendo capazes de alterar as estratégias conforme as situações e contexto do trabalho.

Nessa perspectiva, cabe indicar a contribuição de Candau (2014) ao referir-se à identidade cultural do professor, cujos enraizamentos culturais em muito condicionam a sua prática, e que ser capaz de identificá-los e trabalhá-los possibilita a consciência de que “situamo-nos diante dos alunos a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência” (Candau, 2014, p. 63). Segundo a autora, há

que se reconhecer a diversidade e potencialidade de cada grupo de estudantes para escolhas pedagógicas que considerem os diferentes pertencimentos culturais. Assim, as competências da dimensão didático-pedagógica abrangem a visão e os conceitos de ensino que orientam a prática docente e os métodos a serem adotados, estando diretamente ligadas à diversificação de estratégias pedagógicas e à gestão eficaz do currículo, o que, na sociedade atual, exige que o professor se torne um gestor eficiente de informações e um organizador competente dos recursos disponíveis, promovendo a aprendizagem de forma dinâmica e oferecendo aos alunos novas oportunidades de participação e expressão no processo de construção do conhecimento.

Dito isso, identifica-se que essa dimensão se operacionaliza como afirma Perrenoud, na capacidade de o professor em ação saber “organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho” (Perrenoud, 2000, p. 21). Para tanto, é fundamental reforçar que a prática educativa exigida pela sociedade contemporânea vai além de um processo meramente transmissor, baseado em uma visão homogênea e padronizada. O contexto atual apresenta o desafio de reconhecer a diversidade e a heterogeneidade multicultural do público discente, o que exige, no exercício da docência, a aplicação de competências didático-pedagógicas que, conforme discutido no texto, atendam às necessidades educativas dos estudantes desta geração.

4.1.2 Competências da dimensão profissional

As competências da dimensão profissional estão relacionadas aos conhecimentos e habilidades que o profissional deve possuir para desempenhar suas atividades com qualidade e responsabilidade, assumindo o compromisso com suas ações e com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa dimensão, destaca-se a autonomia do professor na busca por seu aprimoramento pessoal e profissional, atuando como principal agente construtor do seu desenvolvimento. Tal enredo presume ter clareza da importância de processos contínuos de formação, atualização, reflexão e autoavaliação das práticas pedagógicas e metodologias aplicadas. Mesquita (2016) reforça essa ideia ao afirmar que o profissionalismo é construído na interseção entre o sujeito, as situações de formações e práticas profissionais, cujo domínio e a perícia do professor vão se constituindo em cada experiência de ensino-aprendizagem.

Salienta-se, nessa direção, o dever de conhecer a profissão, adquirindo a consciência do que se faz, como se faz e para que e quem se faz. Compreender claramente a atividade profissional leva à investigação das práticas no contexto de trabalho, tornando-as uma fonte de

aprendizagem e desconstrução de concepções existentes para abertura e estímulo a novas concepções e abordagens mais contextualizadas. Saber analisar e explicitar sua prática permite o que Perrenoud (2000) denomina de exercício de uma lucidez profissional, cujo desenvolvimento do autoconhecimento e da autoavaliação, tanto pessoal quanto profissional, com foco na identificação de potencialidades e fragilidades, permite gerir o próprio crescimento. Assim, é essencial reconhecer atitudes, qualidades e valores que orientam as decisões e relações no ambiente de trabalho, bem como ter uma compreensão clara das limitações e do domínio do ofício para assegurar uma prática de qualidade. Nóvoa (2017) reforça essa visão, destacando a importância de uma disposição pessoal para o autoconhecimento e a autoconstrução no desenvolvimento profissional.

Diante disso, a ação docente caracteriza-se por um dinamismo constante, resultante da interrelação entre professor, estudante, sociedade e situações de trabalho. Isso evidencia a complexidade da profissão, que está em permanente transformação e exige, na dimensão da profissionalidade, uma disposição contínua para novas formações, para o apropriar-se da profissão e do eu profissional. Perrenoud (2000) defende tal perspectiva como uma competência prioritária, argumentando que saber administrar a própria formação contínua é essencial, pois dela decorre a atualização de todas as outras competências. Nesse sentido, concorda-se com o posicionamento do autor, destacando-se que acompanhar as mudanças ao longo do tempo é algo inerente ao trabalho docente. Além disso, é necessário atualizar constantemente os recursos cognitivos mobilizados, pois tanto o contexto quanto o público estão em constante transformação. Existe, conforme Nóvoa (2017), uma mobilidade histórico-social-cultural que se prolonga nos indivíduos, na qual o conhecimento é indissociável, uma vez que é formado a partir desse contexto. Pedro (2015) também reforça tal premissa ao chamar a responsabilidade do professor na evolução enquanto profissional.

Além disso, destacam-se os deveres éticos com a profissão, os quais a ação docente deve estar comprometida com a aprendizagem dos alunos. Isso implica conhecer o público-alvo do trabalho educacional, identificando suas necessidades, dificuldades e potencialidades, considerando o ambiente em que estão inseridos. Essa abordagem possibilita uma prática que reflete uma postura responsável e cuidadosa em relação à educação dos estudantes. Nóvoa (2017) enfatiza a importância de construir um *ethos* profissional que oriente a ação docente com vistas à concretização de uma educação de qualidade para todos. Oliveira e Campos (2021) reforçam a relevância do profissional compreender os princípios éticos do ensino, atentando para as peculiaridades e singularidades de cada estudante, cujo modo de ser, estar e aprender devem ser respeitados.

É relevante destacar a contribuição de Costa (2019), que em sua pesquisa discute a ética deontológica, entendida como o conjunto de deveres que orienta a prática profissional. O autor defende a criação de um código de ética específico para a docência, estabelecendo claramente os direitos e deveres dos professores. Embora um código de ética, por si só, não garanta o comprometimento responsável com a aprendizagem de todos os estudantes, concorda-se com Seija (2001) que ele pode contribuir para:

Preservar ou para melhorar a imagem social da profissão, dando dela a imagem do autocontrole e da autodeterminação; contribuiria também para unir os professores em torno dum ethos comum e, ao mesmo tempo, fornecer-lhes um critério uniforme de avaliação da correção ética dos procedimentos profissionais; reforçaria a construção da identidade profissional (pg. 9).

Essa perspectiva está em consonância com o que é estabelecido no Estado de Minas Gerais pela Lei 7.109/77, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério, e pelo Decreto 14.644/2016, que institui o Código de Conduta Ética dos Servidores Públicos do estado. Ao definir direitos, deveres e proibições, esses dispositivos funcionam como um guia uniforme, promovendo não apenas o direcionamento da conduta dos profissionais do magistério, mas também oferece subsídios para reflexões e aprimoramentos, fortalecendo o compromisso com a profissão.

Não obstante, é importante mencionar, na dimensão da profissionalidade, a compreensão do ofício, conforme abordado por Nóvoa (2017), que destaca a transição de uma matriz individualista para uma abordagem colaborativa e coletiva. Nessa perspectiva, os professores devem promover a integração entre pares, desenvolvendo o senso de cooperação para refletir sobre suas práticas e compartilhar interesses comuns em defesa da profissão. O envolvimento e a participação conjunta na dinâmica escolar tornam-se, assim, elementos centrais para o aperfeiçoamento docente. Desse modo, “ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor” (Nóvoa, 2017, p. 25), o que pressupõe, de maneira clara, um trabalho coordenado e em equipe.

4.1.3 Competências da dimensão tecnológica

Em uma sociedade cada vez mais globalizada, as tecnologias digitais assumem um papel crucial como ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino-aprendizagem. Dado seu potencial desde o surgimento, seu constante avanço e o crescente número de usuários, tanto a escola quanto os professores são pressionados a utilizá-las como instrumentos mediadores da ação educativa, exigindo para o seu uso o desenvolvimento de competências específicas. Os estudantes dessa geração, em maior ou menor grau, demonstram familiaridade com as tecnologias digitais e estão em constante interação com as mídias. Isso transforma sua maneira de ser, estar, pensar e agir em sociedade, requisitando do profissional do ensino “novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem” (Behrens, 2015, p.75).

O professor está frente ao desafio de ensinar em uma sociedade imersa às tecnologias digitais que configuram novas formas e espaços de aprendizagem. Isso leva, conforme Sanchez, Torre e Martín-Cuadrado (2017), a saber como gerenciar as informações e conteúdos da internet, o que, por sua vez, demanda o desenvolvimento de competências digitais necessárias para o uso das tecnologias em sala de aula. Daí a necessidade de capacitar os docentes da educação básica para o uso eficiente das tecnologias como instrumentos de apoio para envolver os estudantes, fomentar a pesquisa e o trabalho colaborativo, cuja produção do conhecimento, ao se conectar com o mundo e interagir com o contexto do educando, contribuem para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Sob esse viés, percebe-se que, a maneira como os professores foram formados e processam os saberes, que em grande parte determina suas práticas pedagógicas, difere do contexto e da forma como os estudantes aprendem atualmente, o que representa um fator desafiador para o docente, pois implica a necessidade de rupturas para reestruturar toda uma organização e esquema mental na direção de uma nova ação pedagógica. Costa (2008) confirma, ao apontar a partir de estudos e pesquisas, que a concepção pedagógica dos professores é um fator que influencia a maneira como as tecnologias são utilizadas e incorporadas à prática pedagógica. Acrescenta o autor que a implementação de tecnologias no ensino, por si só, não garante mudanças pedagógicas, uma vez que práticas tradicionais podem permanecer inalteradas.

Desse modo, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por estarem cada vez mais presentes no ambiente educacional, demandam a ressignificação de práticas e do

próprio agente educativo, que, por sua vez, precisa ir além da simples familiaridade com os recursos, sabendo mobilizar conhecimentos de maneira eficaz, pois a:

Adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; em fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia; em desenvolver turmas socialmente ativas; em incentivar a interação cooperativa, o aprendizado colaborativo e o trabalho em grupo. [...] As principais capacidades do futuro incluirão a capacidade de desenvolver formas inovadoras de usar a tecnologia para melhorar o ambiente de aprendizagem e incentivar a alfabetização em tecnologia, o aprofundamento do conhecimento e a criação do conhecimento (Unesco, 2008, p. 9).

Diante disso, é evidente que, para uma integração eficaz das tecnologias digitais no ambiente educacional, o professor deve não somente saber utilizá-las, mas também organizá-las adequadamente. Como aponta Schuhmacher (2014), isso exige o desenvolvimento de competências que permitam ao docente criar oportunidades de aprendizagem mediadas pela tecnologia. Fuentes, Lopez e Pozo (2019) reforçam que o desenvolvimento de competências digitais é essencial na formação do docente, garantindo respostas às necessidades e interesses dos estudantes. Dias-Trindade e Ferreira (2020), por sua vez, ressaltam que, diante da fluidez e hiperconectividade dessa geração, cabe ao professor entender como utilizar as tecnologias digitais para potencializar os processos de ensino, aproximando/ajustando aos estilos de aprendizagem dos estudantes. Da mesma forma, Almeida e Pavão (2024) ressaltam a importância dessas competências para atender às demandas educacionais atuais.

Meirinhos e Osório (2019), em um estudo de análise de alguns referenciais de competências digitais desenvolvidos por países ocidentais, identificam como ponto comum a necessidade de os docentes se apropriarem das competências digitais para incorporá-las em suas práticas. Eles concluem que essas competências são vitais e estão entre as que mais podem contribuir para o crescimento profissional do professor. De maneira similar, Aquino, Aquino e Caetano (2022), em uma análise de referenciais internacionais de competências digitais, reafirmam a importância crucial dos professores desenvolverem tais competências para integrar as TDIC nos processos de ensino-aprendizagem. À vista dessa exigência, esse debate é amplamente discutido em documentos de âmbito global e nacional, destacando as competências essenciais para a incorporação eficaz das novas tecnologias no contexto educacional.

A Unesco em 2008 divulgou o projeto “Padrões de competências em TIC para os professores”, indicando que saber utilizar as tecnologias e como integrar os seus diversos recursos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem são habilidades imprescindíveis ao docente do século XXI, ressaltando o desenvolvimento profissional como componente

essencial quando alinhado às demandas e mudanças educacionais. O documento, em sua última versão publicada em 2019, amplia, levando em consideração a terceira revolução tecnológica e a Agenda para o desenvolvimento Sustentável de 2030, ressaltando que os professores, para além da aquisição de habilidades em TIC e a capacidade de desenvolvê-las em seus alunos, “devem ser capazes de usar as TIC para ajudá-los a se tornarem membros colaborativos, criativos, solucionadores de problemas, e membros inovadores e comprometidos da sociedade” (Unesco, 2019, p. 5).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a meta 7 do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), no item 7.12, propõe-se a divulgar as tecnologias educacionais e incentivar práticas pedagógicas inovadoras. A BNCC (2017), por sua vez, orienta que o estudante da educação básica seja capaz de construir conhecimentos por meio da seleção de informações disponíveis, e que saiba tratar essas informações de modo a aplicá-las adequadamente em situações práticas do cotidiano. Recentemente, a Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023 instituiu a Política Nacional de Educação Digital, de modo que uma das estratégias prioritárias é desenvolver nos estudantes da educação básica competências para o uso responsável das tecnologias na sociedade conectada e nos ambientes digitais. Destarte, isso coloca o professor como mediador nesse processo, devendo adquirir e saber administrar competências próprias ao uso das tecnologias em sala de aula.

Nessa perspectiva, conforme os autores citados e outros que defendem a necessidade de os professores adquirirem competências tecnológicas, torna-se fulcral que eles incorporem em suas práticas conhecimentos atualizados e saibam gerenciar ferramentas para potencializar o ensino, tendo em vista o contato com as novas gerações. Assim, para responder às necessidades da sociedade contemporânea e do público de estudantes é que nesta pesquisa as competências da dimensão tecnológica são identificadas como cruciais.

4.1.4 Competências da dimensão de Relações Interpessoais e Institucionais

A dimensão das relações interpessoais e institucionais abrange as interações que os professores estabelecem com colegas, estudantes, equipe gestora, administrativa, pedagógica e demais membros da comunidade escolar no contexto de trabalho, que é a escola. Ela também inclui as relações no nível das políticas educacionais do sistema de ensino no que se refere à maneira como os profissionais docentes recebem, interpretam e incorporam as diretrizes educacionais da rede em suas práticas diárias. Nesse contexto, o desenvolvimento interpessoal é definido como “a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente

produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas” (Del Prette; Del Prette, 1998, p. 205). Também pode ser entendido como “o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas” (Antunes, 2014, p. 9).

Assim, percebe-se que as competências dessa dimensão são essenciais tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a construção de uma prática profissional adequada, pois envolvem a interação de subjetividades distintas que nem sempre correspondem às expectativas dos docentes no ambiente escolar. Contudo, como afirma Teixeira (2007), é na relação com o outro que a docência se constitui docência e encontra sua condição de existência. Isso exige dos docentes a responsabilidade de compreender as diferentes temporalidades e particularidades dos sujeitos envolvidos para promover relações amigáveis. Na relação professor-aluno, por exemplo, é importante que se considerem vínculos afetivos baseados no respeito mútuo, reconhecendo que o estudante “é uma vida outra, uma corporeidade singular e indivisível. É um outro sujeito sociocultural, corporal, psíquico, ético, estético, político, que habita tempos e espaços” (Teixeira, 2007, p. 431).

Na textura dessa relação, cabe ao professor desenvolver uma percepção clara das diferenças geracionais para saber expressar afetividade aos estudantes e estabelecer os limites necessários. Como destacam Del Prette e Del Prette (2006), isso exige o domínio de variadas habilidades sociais, componentes essenciais das competências de relacionamento interpessoal, hoje indispensáveis nos processos de ensino-aprendizagem. No cerne dessa relação, o professor deve, conforme indica Freire (1996), construir vínculos sustentados na amorosidade e no cuidado com o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que relações produtivas reforçam a consolidação do processo educativo. Nessa linha, Mosquera e Stobäus (2004) alertam para a importância de ações equilibradas fundamentadas no diálogo, no compartilhamento de ideias e na compreensão das diversidades para o bom relacionamento no ambiente escolar, o que, segundo os autores, favorece o processo de aprendizagem dos educandos.

Ressalta-se, também, na dinâmica do trabalho docente, a importância das relações interpessoais existentes entre os professores e seus pares e os demais membros da comunidade escolar, cuja ausência de comunicação assertiva e de diálogos pautados em princípios democráticos, pode prejudicar significativamente o andamento das ações pedagógicas. Assim, torna-se um imperativo para a profissão, que lida diretamente com a formação de pessoas, o desenvolvimento da habilidade de gerenciar as relações no contexto escolar. Isso inclui aspectos ligados à flexibilidade, clareza na linguagem e a capacidade de saber analisar situações sob

diferentes ângulos e perspectivas, considerando que a escola é um espaço de constantes interações, onde surgem conflitos e contradições. Nessas circunstâncias, que:

[...] prezar pelo respeito e pela democracia faz toda a diferença nesse espaço. Ambientes onde as relações interpessoais não são valorizadas resultam em trabalhadores desmotivados, principalmente em se tratando de professores, que a dialogicidade precisa ser uma das propulsoras do trabalho. Trabalhar com a educação não é uma tarefa fácil, mas pode se tornar algo mais leve quando coletivo (Brenner; Ferreira, 2020, p. 15).

A esse respeito, é essencial que o professor reconheça o papel das relações interpessoais na organização do trabalho e como influenciam no seu rendimento. Aspectos negativos como o ego, o individualismo, a competitividade, o autoritarismo e os antagonismos ideológicos, definidos por Del Prette e Del Prette (2006; 2010) como comportamentos não habilidosos que podem gerar conflitos que se tornam obstáculos para um projeto comprometido com a qualidade do ensino. Freschi (2013) acrescenta que esses fatores levam muitos profissionais ao fechamento para o diálogo. Portanto, os conflitos interpessoais exigem gerenciamento e autocontrole dos envolvidos, evitando que prejudiquem o trabalho realizado, justificando-se, assim, a relevância do desenvolvimento de competências dessa dimensão, que, conforme aponta Del Prette e Del Prette (2006), ainda são pouco exploradas nas formações docentes.

Além disso, essa dimensão abrange como os profissionais acolhem e interagem com as normativas e diretrizes institucionais, bem como as políticas educacionais do sistema de ensino para desenvolver programas e projetos pedagógicos idealizados pelas Secretarias de Educação. Esse trabalho envolve o gerenciamento de uma estrutura organizacional complexa que inclui os domínios administrativo, financeiro e pedagógico da instituição, muitas vezes estabelecida com pouca ou nenhuma participação docente, o que pode gerar desconforto e resistência. Assim, cabe ao professor adotar uma prática reflexiva que incentive a participação na gestão escolar e nas tomadas de decisões, promovendo um trabalho educacional ajustado às especificidades do contexto e às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível, no contexto social contemporâneo, o desenvolvimento de competências que favoreçam tanto as relações interpessoais quanto institucionais.

4.1.5 Competências da dimensão socioemocional

O contexto mutável do século XXI desafia permanentemente o profissional docente para o desenvolvimento de novas competências. E é nesse horizonte de uma sociedade sublinhada

pela velocidade das informações, por diversas vozes, sentidos e pontos de vistas, que frequentemente o fazer docente sofre interferências e interpelações externas ao ambiente escolar. Essa intromissão no trabalho pedagógico tem sido mais constante e acentuada em comparação a outras épocas, seja opinando sobre conteúdos, abordagens e práticas, seja questionando sobre as ferramentas e métodos de ensino, o que afeta diretamente as emoções do professor. Essa imposição social, muitas vezes contraditória, torna a prática educativa ainda mais complexa, cujo docente precisa do autocontrole de suas convicções profissionais com as demandas externas, o que por vezes gera, como apontado por Kobarg (2019), um pedágio emocional.

Nesse sentido, situa-se a relevância de discutir o papel das emoções, uma vez que os professores vivenciam permanentemente situações no contexto de trabalho que despertam sentimentos de raiva, tristeza, angústia e frustração, tornando-se um aspecto importante a ser considerado. Isso ocorre porque a "docência requer um trabalho emocional extra, [de modo que] o desenvolvimento de pontos fortes em competências específicas de inteligência emocional pode melhorar seu desempenho e ajudar a sustentar sua saúde emocional" (Kobarg, 2019). Acrescenta a autora que a autopercepção e o equilíbrio das emoções auxiliam na identificação dos próprios sentimentos e na administração deles em momentos desafiadores, como no atendimento a estudantes e famílias com questões complexas. Desse modo, o desenvolvimento de competências socioemocionais mostra-se essencial para que o professor consiga exercer sua função com equilíbrio e atitudes positivas.

Além disso, a BNCC, homologada em 2017 como um documento normativo para orientação dos currículos, estabelece dez competências gerais, sendo que quatro delas são dedicadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Esse direcionamento exige que os professores, como agentes formadores, dominem as competências socioemocionais, organizando situações de aprendizagem que permitam aos alunos desenvolver essas habilidades ao longo do processo educacional. Também é esperado que os professores demonstrem autorregulação eficaz na gestão de riscos e conflitos na sala de aula. Dentro desse contexto, é essencial compreender o conceito de competências na dimensão socioemocional, uma área que historicamente se fundamenta nos estudos sobre inteligência emocional. Esse conceito, difundido por Goleman (1995), é definido como a habilidade de reconhecer, entender e administrar as próprias emoções, bem como a capacidade de perceber e lidar com as emoções dos outros. Esse conjunto de habilidades dá origem às competências socioemocionais, campo de interesse de muitos pesquisadores desde a década de 1990, incluindo Goleman (1995), Salovey e Mayer (1990), Bar-On (1997; 2016) e Boyatzis e Burkle (1999).

Em estudos mais recentes, tais como os de Bisquerra e Pérez (2007; 2012), Damásio (2017), Silva (2018), Kobarg (2019), Carias (2020), Santos (2023), Mignone (2024) e Cruz e Rodrigues (2024), observa-se uma ênfase crescente no desenvolvimento de competências socioemocionais, entendidas como um conjunto de habilidades não cognitivas, que incluem autoconsciência, autorregulação, autocuidado, empatia, responsabilidade e criatividade, as quais devem ser mobilizadas para administrar as emoções na relação intrapessoal e interpessoal. Bisquerra e Pérez (2007; 2012) defendem que o domínio dessas competências é fundamental para o desenvolvimento humano integral, pois favorece uma melhor adaptação ao ambiente e fortalece as relações interpessoais, contribuindo para o processo de aprendizagem. Damásio (2017) ressalta que pesquisas indicam que indivíduos com níveis mais elevados de competências socioemocionais apresentam comportamentos e atitudes mais positivas em relação a si mesmos e aos outros.

Nesse contexto, diversos programas foram desenvolvidos para incentivar o desenvolvimento e a avaliação das competências socioemocionais. Destaca-se a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), uma fundação internacional de referência que promove, desde a infância, o estudo e a avaliação da aprendizagem socioemocional na educação (CASEL, 2024). No Brasil, o Programa Semente, desenvolvido pelo grupo Semente Educação, baseia-se nas diretrizes do CASEL e visa desenvolver habilidades socioemocionais para professores, alunos e profissionais de diversas áreas (Damásio, 2017). Além disso, o Instituto Ayrton Senna elaborou um modelo de organização das competências socioemocionais para orientar os currículos escolares, consolidando-as como vetores centrais para a formação integral dos estudantes (Carvalho & Silva, 2017). No que se refere às políticas de educação pública em Minas Gerais, a SEE-MG lançou, em 2024, o projeto socioemocional, com duas frentes de atuação: o clima escolar e as competências socioemocionais. O objetivo é fortalecer a gestão pedagógica na articulação entre os aspectos cognitivos e socioemocionais, orientando o trabalho docente para práticas e atitudes que favoreçam o desenvolvimento e a consolidação dessas competências previstas na BNCC nos estudantes.

Diante disso, reforça-se a relevância de os professores desenvolverem competências socioemocionais, essenciais no cenário educacional do século XXI. Os professores são modelos e inspiração para seus alunos dentro e fora da sala de aula, e a capacidade de regular emoções e sentimentos de forma equilibrada é crucial para a gestão das interações com estudantes e demais membros da comunidade escolar. Esse domínio favorece não apenas o processo de aprendizagem, mas também a promoção de um ambiente saudável que valoriza o bem-estar e

a saúde mental de todos. Em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, a educação que integra habilidades socioemocionais contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os para lidar com situações desafiadoras e para a tomada de decisões responsáveis.

4.2 Competências para o século XXI: implicações para a prática e resultados educacionais

As competências destacadas aqui como necessárias ao século XXI foram analisadas a partir das principais dimensões que abrangem o trabalho docente. Logo, é possível perceber que o exercício da docência para continuar a responder às exigências da profissão transcende o domínio de uma didática tradicional, implicando uma prática centrada no domínio de competências, mas não no sentido apontado por Marfré (2017) como uma instrumentalização do fazer e do pensar docente, cuja ação possa ser programada e controlada. Mas entendida como a capacidade de integrar e mobilizar diversos recursos e múltiplos saberes em cada situação concreta de trabalho. O que implica dizer que a docência é uma atividade que exige conhecimentos e habilidades específicas que se ampliam tornando-a mais complexa com o tempo e com o surgimento de novas demandas.

Nesse sentido, considera-se a docência como Veiga (2008) afirma, isto é, um fazer especializado com características próprias que se define no âmago de uma profissão. E defende-se as competências da profissão docente nessa linha de pensamento, entendida como um conjunto de saberes, habilidades, atitudes, estratégias e ferramentas específicas da ação de ensinar e educar, que se constrói e reconstrói ao serem mobilizados e empregados adequadamente a cada experiência do cotidiano escolar. É nesse movimento contínuo que novos conhecimentos se originam e novas competências se constituem dando sentido às situações de trabalho. Isso reflete o domínio da profissão, cujo docente, ao compreender a sua natureza, assume o compromisso com uma prática que busca a melhoria dos resultados escolares dos estudantes.

Desse modo, ao refletir sobre as competências essenciais para o exercício da docência no século XXI, observa-se as inferências e repercussões no desenvolvimento das práticas, nas atitudes e concepções de ensino que resultam na organização de espaços mais produtivos e estimuladores da aprendizagem. Na dimensão didático-pedagógica, quando o professor busca conhecer seus estudantes, suas características e nível de desenvolvimento e adquire a consciência de que aprendizagem só ocorre quando significativa, este consegue em sua prática selecionar diferentes estratégias metodológicas. Com isso, cria oportunidades que

potencializam no ato de ensinar a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimentos, o que em termos de resultados produz melhores rendimentos. O mesmo ocorre quando o docente adquire as competências tecnológicas, pois como apontado por Almeida e Pavão (2024), o professor é o principal agente de mudanças para uma prática que direciona e organiza a utilização das TDICs. E quando este é capaz de integrar dentro e fora do ambiente escolar ferramentas e recursos de modo produtivo, se aproxima dos interesses e da maneira como os estudantes aprendem e se relacionam com o conhecimento, o que amplia e favorece o seu desenvolvimento educacional.

No que tange às competências profissionais, a sua aquisição e desenvolvimento impulsionam o compromissar-se com o ofício, em que nas práticas de trabalho a ação é guiada pela responsabilidade com a aprendizagem. Isso implica uma clareza profissional das exigências, das normas e dos compósitos saberes para atender à diversidade de alunos, de contextos e de necessidades, bem como do sentimento de pertencimento e do lugar que ocupa como profissional do ensino. Nessa ótica, a ação docente envolve uma interação constante entre o professor e demais membros da comunidade escolar, o que ressalta a importância das competências socioemocionais e das relações interpessoais e institucionais. O domínio das habilidades sociais, aliado à capacidade de compreender e gerenciar as emoções e sentimentos expressos no cotidiano da escola, contribui diretamente para a qualidade das práticas educativas. Assim, ao ajustar essas habilidades e atitudes às demandas específicas de cada situação, o docente promove um ambiente favorável para a aprendizagem, impactando positivamente o rendimento escolar e a experiência educacional como um todo.

Decerto que as competências apontadas nestas cinco dimensões da profissionalidade docente estão interligadas e numa relação de interdependência na promoção da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. A saber, o docente pode dominar as competências didático-pedagógicas realizando uma excelente transposição didática, mas se não mediadas por competências da dimensão socioemocional e das relações interpessoais, há o risco eminente, pelos sentimentos e emoções gerados no bojo dessas relações, de não alcançar resultados de aprendizagens satisfatórios. Desse modo, o desenvolvimento articulado das competências aqui abordadas traz implicações para a prática e para os resultados, uma vez que abrange aspectos fundamentais do trabalho em sua totalidade, capturando o movimento de mudanças nas experiências de aprendizagem. Portanto, o foco na abordagem das competências é por entender que “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (Grillo, 2004, p. 78).

5 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, adotou-se uma abordagem mista (quantiquantitativa), delineada com base na natureza dos dados. Segundo Creswell (2003; 2010), é possível combinar a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, especialmente em pesquisas na área educacional. Assim, optou-se pela estratégia transformativa sequencial (Creswell, 2010), que consiste em um processo investigativo que perpassa pelo referencial teórico e por uma etapa primária de coleta e análise de dados quantitativos, seguida por uma etapa secundária de coleta e análise de dados qualitativos. Essa abordagem não se limita à coleta de dados, mas conjuga duas metodologias que se complementam, permitindo explorar os pontos fortes de ambas para responder ao problema investigado. Considerando a complexidade do campo educacional e da temática delimitada neste estudo, essa estratégia mostrou-se mais adequada, pois possibilita uma análise mais ampla e diversificada, integrando perspectivas quantitativas e qualitativas.

Dito isso, salienta-se que, inicialmente, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica com foco na trajetória de construção dos saberes para a docência, no processo de formação de professores no Brasil, no conceito de competências e nas competências do profissional docente para o século XXI, além de um entendimento sobre o perfil do estudante da atualidade. Para tanto, foram realizadas buscas em bases de dados como a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras fontes. As buscas utilizaram palavras-chave concernentes à temática da pesquisa, como competências, competências para a docência no século XXI, novos paradigmas educacionais e geração Alpha. Esse processo permitiu construir um enquadramento teórico sólido, reunindo estudos e pesquisas de diferentes autores sobre competências no campo educacional e seu desenvolvimento no contexto da profissionalidade docente.

5.1 Participantes

Para compor a discussão, a parte empírica teve como locus apenas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, restringindo-se os participantes a professores que atuam no ensino fundamental – anos finais e no ensino médio. Essa delimitação fundamenta-se no objetivo de investigar a percepção dos docentes sobre os saberes e competências específicas da profissão,

considerando o modelo de sociedade e o perfil dos estudantes contemporâneos, em articulação com os referenciais teóricos da pesquisa.

A escolha desse público justifica-se por dois motivos principais. Primeiro, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio representam a maior demanda de atendimento educacional gerida pela SEE-MG. Segundo, o quantitativo de turmas atribuídas aos professores dessas etapas implica elevados níveis de complexidade nas relações e interações. Além disso, esse público tem maior contato e observação das práticas docentes, configurando-se, conforme Viana (2003), como uma das fontes mais relevantes de informações para estudos dessa natureza.

5.2 Instrumentos e Procedimentos

No que concerne à etapa quantitativa, foi utilizado um questionário on-line elaborado no *Google Forms*, contendo perguntas abertas e fechadas, direcionadas a professores efetivos e contratados das escolas analisadas. Optou-se, também, pelo uso da escala Likert, com cinco níveis de resposta, variando de desnecessário a imprescindível. A escala foi aplicada em um conjunto de 44 questões fechadas, organizadas em cinco dimensões da profissionalidade docente: didático-pedagógica, tecnológica, profissional, relações interpessoais e institucionais e socioemocional.

O questionário, conforme Apêndice A, tem como base o modelo referencial de competências técnico-pedagógicas necessárias ao professor da educação básica do século XXI, proposto por Pedro (2015), e as dez grandes famílias de competências de Perrenoud (2000). Com o objetivo de responder ao problema da pesquisa, o questionário elaborado incluiu uma escala descritiva para a coleta de dados relativos à percepção dos professores da educação básica – do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio – das escolas públicas estaduais de Minas Gerais acerca das competências necessárias à docência no século XXI. Além disso, o questionário contou com questões abertas, com o objetivo de relacionar o que os professores identificam como competências muito importantes e imprescindíveis com o que efetivamente dominam e desenvolvem em suas práticas. Essa abordagem, conforme destaca Costa (2019), apresenta a vantagem de proporcionar uma compreensão mais ampla sobre o nível de conhecimento dos participantes a respeito do tema, contribuindo para uma análise mais rica e detalhada.

Assim, após a elaboração do questionário, foi realizado um teste de consistência com seis professores e, a partir de suas considerações, o instrumento foi ajustado e finalizado. Para

garantir maior adesão dos participantes, as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) da SEE-MG foram contatadas por e-mail e telefone, por meio de suas Diretorias Educacionais e Coordenadores de Inspeção. O objetivo foi informar sobre a pesquisa e solicitar apoio no processo de divulgação para os dirigentes das unidades escolares, que, por sua vez, ficaram responsáveis por repassar a informação aos professores das instituições.

No e-mail convite enviado aos docentes, foi incluída uma breve explicação sobre a pesquisa, juntamente com o link para acesso ao questionário on-line. Aos interessados, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para adesão ou não à pesquisa, assim como um contato para eventuais dúvidas e esclarecimentos.

O questionário permaneceu disponível de abril a outubro de 2024 e, a cada monitoramento do percentual de respostas, contou-se com a colaboração de gestores, inspetores e professores para divulgação nos grupos de trabalho. Adicionalmente, reforçou-se, junto às coordenações de inspeção das 47 SREs, o pedido para reencaminhar o e-mail às escolas, garantindo que as equipes diretivas informassem os professores sobre o convite. Houve também contato direto com diretores e professores das escolas, buscando estimular uma maior participação.

Para o tratamento e organização dos dados quantificáveis extraídos do questionário, optou-se pela exportação para o software Microsoft Excel e pela análise por meio de técnicas de estatística simples, como cálculo de média.

Na segunda etapa, após o mapeamento dos dados quantitativos, foram realizadas conforme Vianna (2003) entrevistas semiestruturadas com alguns dos professores que responderam ao questionário, em consonância com o caráter misto da pesquisa. A escolha pela realização das entrevistas deve-se à profundidade que essa técnica proporciona ao fornecer elementos essenciais para o objetivo da pesquisa, bem como maior precisão e consistência nos dados dos participantes ao apresentarem suas considerações e percepções sobre as competências fundamentais para o exercício docente.

O roteiro da entrevista, que se encontra no Apêndice B, foi organizado em questões orientadoras sobre a escolha pelo magistério, os anos de profissão, os desafios, as mudanças e as competências necessárias ao professor no século XXI. Essas questões foram estruturadas em torno das cinco dimensões definidas como centrais para o trabalho docente nesta pesquisa.

Por fim, destaca-se que, ao analisar a amostra de 242 participantes, constatou-se que mais de 65% possuíam mais de 11 anos na docência. Em razão disso, a entrevista foi conduzida com três grupos, compostos por três professores cada, totalizando nove participantes provenientes de diferentes SREs e escolas.

Quadro 2 – Perfil e informações dos entrevistados.

ENTREVISTADOS	ANOS NA DOCÊNCIA	SRE
E 1 - GEOGRAFIA	8 anos	SRE Cel. Fabriciano
E 2 - HISTÓRIA	5 anos	SRE Caratinga
E 3 - HISTÓRIA	7 anos	SRE Cel. Fabriciano
E 4 - MATEMÁTICA	16 anos	SRE de Passos
E 5 – EDUCAÇÃO FÍSICA	17 anos	SRE Teófilo Otoni
E 6 - PORTUGUÊS	12 anos	SRE Governador Valadares
E 7 - MATEMÁTICA	30 anos	SRE Caratinga
E 8 - PORTUGUÊS	30 anos	SRE Manhuaçu
E 9 - QUÍMICA	26 anos	SRE Cel. Fabriciano

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Assim, os dados qualitativos provenientes das entrevistas foram transcritos na íntegra, filtrados e selecionados, priorizando as informações relevantes para uma análise aprofundada, fundamentada nas categorias analíticas alinhadas aos objetivos específicos e, especialmente, ao arcabouço teórico. Por fim, adotou-se a triangulação dos dados quantitativos extraídos do questionário eletrônico com os dados qualitativos das entrevistas, relacionando-os ao referencial teórico, com o intuito de atender aos objetivos específicos e, conseqüentemente, ao objetivo geral. Esse cruzamento de informações possibilitou uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

5.3 Problema de Pesquisa

Reitera-se que este estudo tem como questão norteadora da pesquisa: Quais competências são necessárias ao professor do século XXI para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica?

5.4 Objetivos

5.4.1 Objetivo Geral

Analisar as competências requeridas ao profissional docente da educação básica do século XXI para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e expectativas dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais.

5.4.2 Objetivos Específicos

Como desdobramentos, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as competências do profissional docente da educação básica no século XXI;
- Descrever o perfil dos estudantes do século XXI;
- Discutir as competências dos professores da educação básica da rede estadual de Minas Gerais e compará-las com as práticas pedagógicas mais recorrentes;
- Elaborar um referencial de competências para a docência no século XXI.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

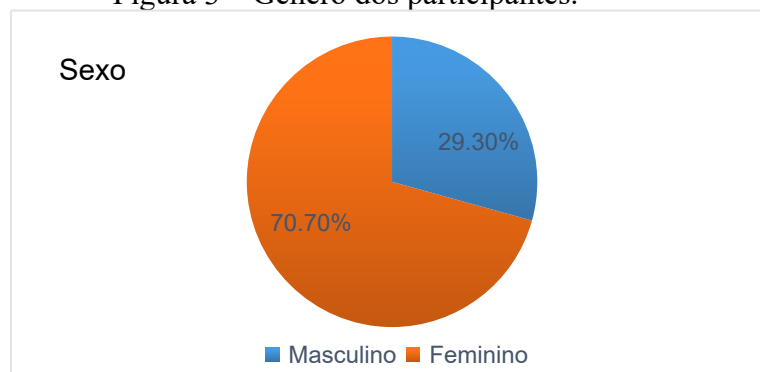
O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa, destacando as competências validadas pelos professores e os desafios encontrados para desenvolvê-las. Assim, será realizada a análise dos dados da investigação à luz do referencial teórico. As discussões empíricas desenvolvidas neste capítulo constituem o alicerce para a construção do produto educacional no capítulo seguinte.

6.1 Tratamento dos Dados

O processo de análise dos dados baseia-se na compreensão de que a profissão docente envolve múltiplas dimensões, integrando aspectos pedagógicos, socioculturais, relacionais e emocionais, conforme evidenciado pela literatura revisitada. Dessa forma, para atender aos objetivos da investigação, parte-se da aferição da percepção dos professores em estudo sobre quais competências julgam imprescindíveis ao exercício da docência, correlacionadas com os dados descritivos das entrevistas realizadas. Assim, procedeu-se a uma análise simultânea dos dados quantitativos e qualitativos (Creswell, 2014).

Nesta investigação, participaram 242 professores da educação básica mineira que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo 171 (71,7%) do sexo feminino e 71 (29,3%) do sexo masculino. Embora a amostra seja relativamente pequena, considerando o quantitativo de professores da rede pública estadual de Minas Gerais, este estudo apresentou o gênero feminino em maior número, o que está em consonância com a literatura da educação, na qual diversos autores apontam que a maioria dos professores da educação básica é do sexo feminino.

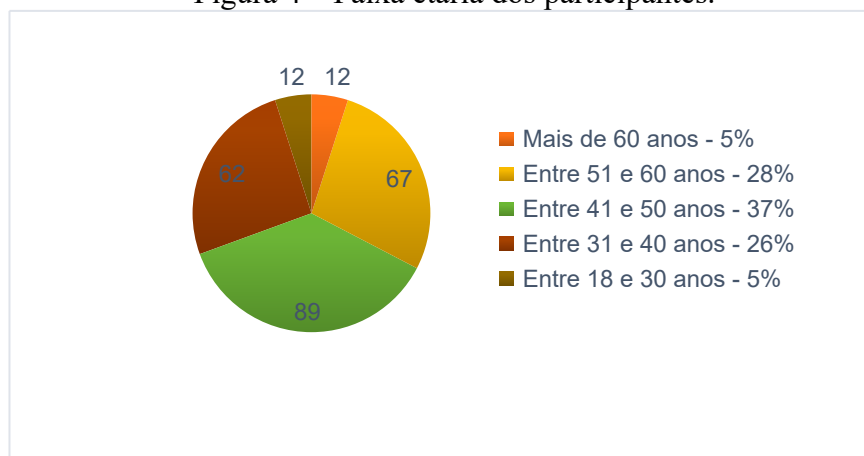
Figura 3 – Gênero dos participantes.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Concernentemente à idade dos professores participantes, a amostra apresentou respostas entre 18 e 30 anos – 12 professores (5%); entre 31 e 40 anos – 62 (26%); entre 41 e 50 anos – 89 (37%); entre 51 e 60 anos – 67 (28%); e, por último, docentes com mais de 60 anos – 12 professores (5%). Os dados apresentados apontam maior percentual de professores indo dos 41 aos 60 anos, o que incidiu também nas entrevistas, com um maior número de participantes nessa faixa etária. Esses dados confluem com o que as pesquisas do Instituto Semesp² que na 14ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil vem apontando sobre o desinteresse dos jovens pela profissão docente, e como ocorre em muitos outros estados do país no tocante à falta desses profissionais. Apresenta-se, no gráfico seguinte, a distribuição por percentagens dos dados pelas faixas etárias.

Figura 4 – Faixa etária dos participantes.



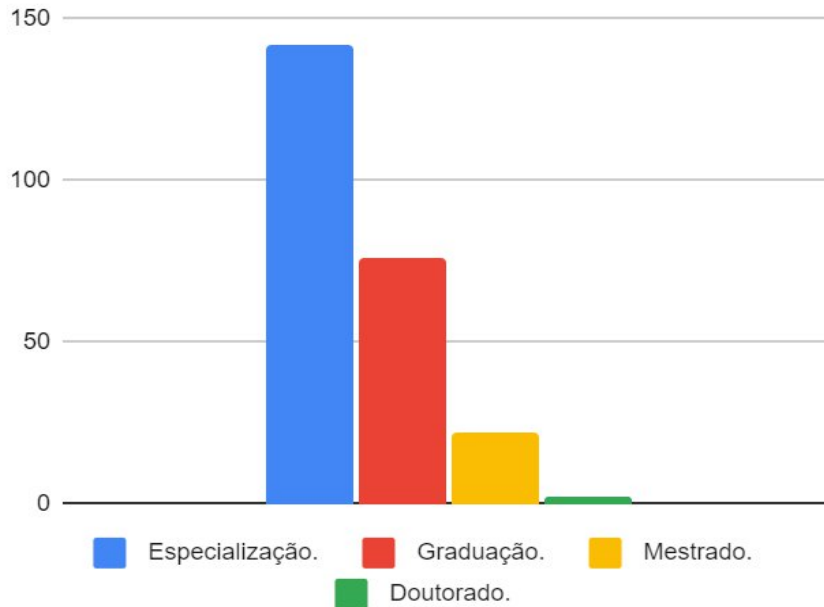
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quanto à titulação acadêmica, os dados revelam que 142 professores (58,68%) possuem especialização, 76 (31,40%) têm apenas a licenciatura, enquanto apenas 22 (9,09%) alcançaram o mestrado e 2 (0,83%), o doutorado. Esses números destacam o baixo número de docentes com titulações mais elevadas na educação básica, uma realidade que contribui para o cumprimento apenas parcial da Meta 14 do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, conforme aponta o painel de monitoramento da SEE-MG. Nas entrevistas, os professores atribuíram essa situação à falta de valorização e de incentivo no plano de carreira, especialmente devido ao interstício de cinco anos, instituído pela Lei nº 15.293/2004, para promoções por escolaridade, o que desestimula a formação continuada na busca por qualificação acadêmica.

² [Instituto Semesp](#), apresenta **14ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil**, publicação anual do panorama completo e detalhado do setor, abrangendo tanto a modalidade presencial quanto a educação a distância (EAD), das redes privada e pública, de todos os estados brasileiros e suas respectivas mesorregiões.

A Figura 5 e a Tabela 1 apresentam os números relacionados à titulação dos participantes da pesquisa.

Figura 5 – Nível acadêmico dos participantes.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

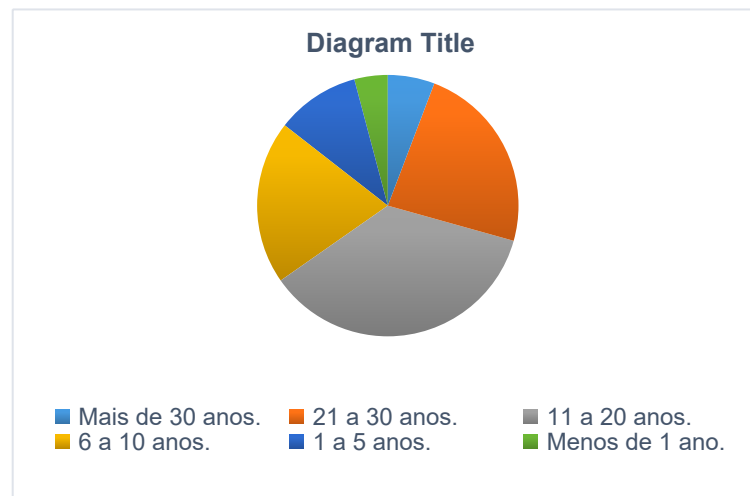
Tabela 1 – Quantitativo e porcentagem no nível acadêmico dos participantes.

Maior titulação	Quantidade	%
Especialização.	142	56,68%
Graduação.	76	31,40%
Mestrado.	22	9,09%
Doutorado.	2	0,83%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em relação aos anos de magistério, proporciona-se uma baixa presença de professores em início de carreira. Apenas 10 docentes (4,13%) têm menos de 1 ano de experiência, e 25 (10,33%) possuem entre 1 e 5 anos de magistério. Por outro lado, os maiores grupos estão concentrados entre 11 e 20 anos, com 87 professores (35,95%), e entre 21 e 30 anos de docência, com 57 professores (23,55%). Observa-se, portanto, que a maior parte da amostra é composta por docentes com experiência rica ou avançada de exercício docente. A Figura 6 e a Tabela 2 ilustram esses dados.

Figura 6 – Anos de serviço na docência.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Tabela 2 - Quantitativo e porcentagem dos anos de serviço na docência.

ANOS DE SERVIÇO	QUANTIDADE	%
Mais de 30 anos.	14	5,79%
21 a 30 anos.	57	23,55%
11 a 20 anos.	87	35,95%
6 a 10 anos.	49	20,25%
1 a 5 anos.	25	10,33%
Menos de 1 ano.	10	4,12%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Outro dado relevante identificado, que dialoga com os resultados dos gráficos anteriores, é o período de conclusão da graduação em licenciatura. Observa-se que a grande maioria dos professores da amostra concluiu sua licenciatura a mais de 11 anos, representando mais de 65% (165) dos participantes. Em contraste, apenas 55 (22,73%) se formaram entre 5 e 10 anos, e um número ainda menor, 22 (9,09%), concluiu a licenciatura há menos de 5 anos. Esses dados indicam que uma parte significativa dos professores da amostra iniciou sua formação no início do século XXI. Isso também se expressa nas entrevistas, revelando que muitos desses professores, com mais de 15 anos de magistério, concluíram a educação básica no final da década de 1990 e ingressaram na graduação logo depois.

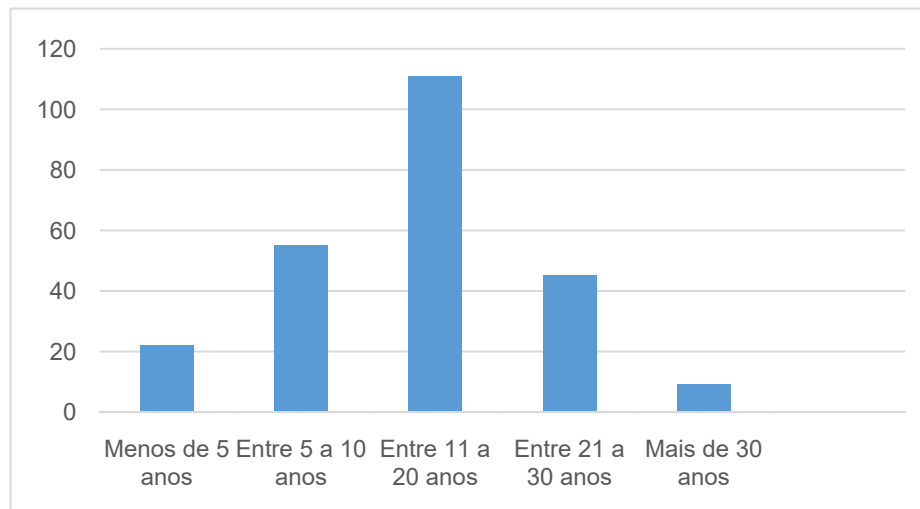
Nesse sentido, os números refletem uma tendência preocupante de desinteresse dos jovens pela profissão docente e baixa renovação no ingresso à carreira de novos profissionais, corroborando dados de instituições como o IBGE, a OCDE e o INEP, que apontam para uma

queda acentuada no número de concluintes de licenciaturas nos últimos cinco anos. Tal desinteresse foi confirmado pelos entrevistados e associado à desvalorização da carreira, aos baixos níveis de evolução, às condições adversas de trabalho e à percepção negativa sobre a profissão:

A profissão docente não é atrativa, desvalorização salarial, imposições de outros órgãos também, como promotorias ditando imposições do que deve ocorrer no seio da escola, tirando a autonomia do professor. Somos desrespeitados por outros órgãos ditando o que o professor e a escola precisam fazer. Quem estar continua, mas novas entradas de docentes pouco, já existe uma deficiência de recurso humano (E 5). Uma área que é negligenciada pelo Estado, então você tem que lidar com a falta de recurso, falta de valorização, que não atrai as pessoas para a profissão. [...] Na verdade o que a gente está vendo é uma falta de professor, falta de incentivo para que as pessoas se tornem professor (E 2).

Isso é um dos fatores que têm desencorajado as novas gerações a ingressarem no magistério. A seguir, a figura 7 e a tabela apresentam os referidos dados.

Figura 7 – Anos de conclusão da licenciatura



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Tabela 3 - Quantitativo e porcentagem dos anos de conclusão da licenciatura

Há quantos anos finalizou sua licenciatura.	Quantidade	%
Menos de 5 anos.	22	9,09%
Entre 5 e 10 anos.	55	22,73%
Entre 11 e 20 anos.	111	45,87%
Entre 21 e 30 anos.	45	18,60%
Mais de 30 anos.	9	3,72%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

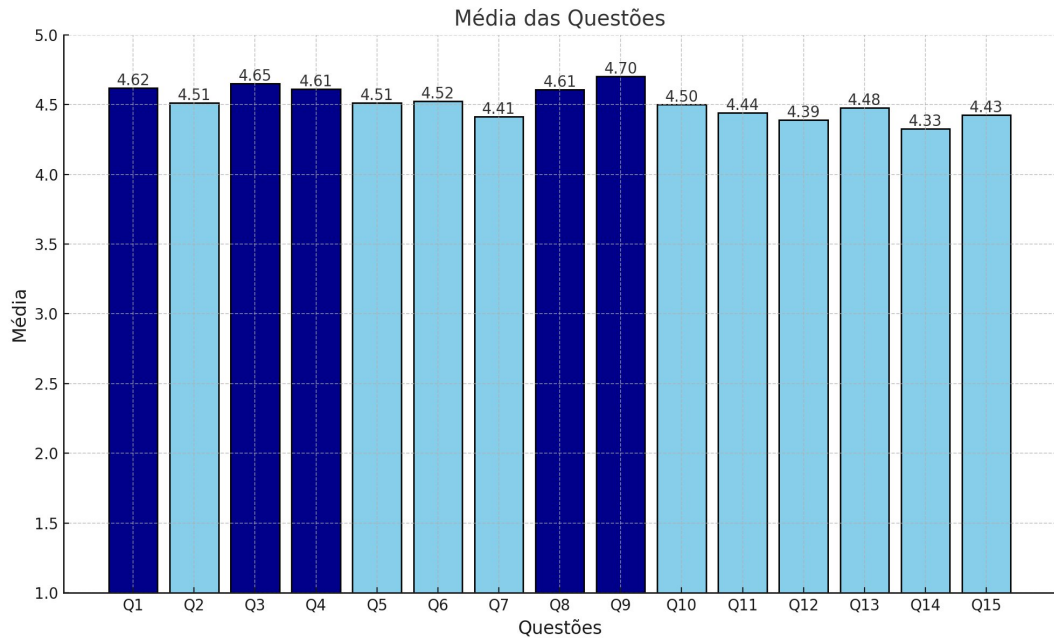
6.1.1 Dimensões de competências da docência

Conforme mencionado no capítulo 4, o questionário contou com um total de 50 questões, sendo 39 de caráter fechado e 11 abertas, organizadas em cinco dimensões estabelecidas a partir da revisão de literatura sobre as transformações exigidas do profissional docente no século XXI, partindo do referencial de Pedro (2015) e Perrenoud (2000). As questões assinaladas pelos participantes integram um conjunto de competências específicas por dimensão. E para uma análise detalhada da percepção dos professores sobre as competências consideradas imprescindíveis para o exercício da profissão, foram incluídas todas as respostas que apresentaram média igual ou superior a 4,3 em uma escala de 1 (desnecessário) a 5 (imprescindível). Dessa forma, destacam-se os resultados relacionados às competências necessárias para a docência no século XXI.

6.1.2 Dimensão Didático-Pedagógica

Essa dimensão foi composta por 15 competências e obteve valores médios superiores a 4,3. A questão 9 “*Dominar os conteúdos sendo capaz de aplicá-los em diferentes contextos e situações de interesse dos estudantes*” foi a que atingiu a maior média (4,702), e a questão 14 “*Utilizar métodos de avaliação inovadores como um elemento regulador das aprendizagens*” a que obteve menor média (4,326), como é possível observar na figura 8.

Figura 8 – Valores Médios obtidos na dimensão didático-pedagógica.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Isso revela a importância dada pelos participantes ao domínio dos conteúdos disciplinares e da capacidade de aplicá-los nas diferentes situações de aprendizagem. Tal premissa remete ao uso de diferentes estratégias e metodologias, porém, quando se questionou sobre quais metodologias são predominantes nas práticas, observou-se, de modo expressivo, aulas expositivas como resposta. Todavia, a competência com menor média está relacionada ao uso de métodos inovadores de avaliação, e parte considerável dos participantes respondeu que utiliza testes e provas. Desse modo, observa-se na figura 8 que as 15 competências obtiveram valores próximos ao 5 (imprescindível) na escala.

Nessa direção, foi possível registrar 15 competências da dimensão didático-pedagógica consideradas imprescindíveis pelos professores participantes, conforme explicitado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Competências assinaladas da dimensão didático-pedagógica.

Questões	Competências
Q1	Saber aplicar atividades diversificadas com diferentes graus de complexidade ajustados ao nível e possibilidades dos estudantes.
Q2	Desenvolver o currículo considerando a heterogeneidade e necessidades de cada turma.
Q3	Desenvolver conhecimento didático-pedagógico adequado à área disciplinar.
Q4	Utilizar diferentes estratégias e metodologias, inclusive ativas, para o ensino-aprendizagem.
Q5	Mobilizar diferentes estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades e projetos escolares.
Q6	Utilizar dos saberes prévios dos alunos para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados.
Q7	Aplicar metodologias de monitoramento da progressão das aprendizagens dos estudantes.
Q8	Realizar a gestão da sala de aula.
Q9	Dominar os conteúdos sendo capaz de aplicá-los em diferentes contextos e situações de interesse dos estudantes.
Q10	Criar, em contexto de sala de aula, situações de aprendizagem focadas na resolução de problemas reais.
Q11	Envolver os estudantes em atividades de pesquisas e projetos interdisciplinares.
Q12	Monitorar os estudantes em situações de aprendizagem com foco na avaliação formativa e processual.
Q13	Desenvolver o protagonismo dos estudantes em diferentes situações de aprendizagem.
Q14	Utilizar métodos de avaliação inovadores como um elemento regulador das aprendizagens.
Q15	Oferecer aos estudantes diferentes oportunidades de aprendizagem com atividades de intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os resultados evidenciam a relevância atribuída pelos docentes participantes ao domínio dos saberes curriculares e à transposição didática, destacando a capacidade de empregar diferentes estratégias e metodologias em situações de ensino-aprendizagem. Contudo, em consonância com os princípios da triangulação de dados adotados pela abordagem metodológica mista deste estudo, realizou-se o cruzamento desses resultados com as entrevistas feitas com os professores selecionados. Nessa dimensão, os nove entrevistados enfatizaram a necessidade de constante atualização profissional para acompanhar as mudanças nas práticas de ensino, considerando os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Assim, observou-se que todos apontaram o domínio do conteúdo disciplinar e do conhecimento didático como fundamentais para torná-lo acessível aos estudantes. Em particular, sete deles utilizaram a

expressão “o professor precisa saber passar o conteúdo” para reforçar essa ideia. Um dos entrevistados, entretanto, destacou que sua escolha pela docência no componente curricular de Matemática foi motivada pelas dificuldades que enfrentou com a disciplina enquanto estudante. Esse desafio pessoal o levou a cursar licenciatura com o objetivo de desenvolver estratégias diferenciadas para o ensino da Matemática, tendo como ponto de partida as dificuldades que vivenciou na educação básica e que, atualmente, identifica em muitos de seus alunos.

Todavia, o processo transpositivo dos saberes produzidos no contexto científico para chegar à sala de aula adaptado à atividade educativa, conforme Chevallard (1991), necessita de uma transformação didática para que possa ser ensinado. Isso, por um lado, implica recursos e condições necessárias que favoreçam a ressignificação da prática docente no ambiente de ensino. E, por outro lado, demanda tempo do professor para o planejamento das situações de ensino-aprendizagem. Porfessor esse que muitas vezes se vê limitado pelas extensas jornadas de trabalho, como evidenciado pelos participantes da pesquisa. Desse modo, essa adaptação não depende exclusivamente da habilidade do professor em transformar os conteúdos, mas também de fatores como falta de infraestrutura, espaços interativos e ferramentas tecnológicas disponíveis para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Além de pouco apoio institucional para inovação pedagógica, planejamento interdisciplinar colaborativo e ainda a alta carga emocional resultante do desgaste profissional. Assim, nesse processo de comunicação dos saberes ajustados aos objetivos e estilos de aprendizagem para a efetiva apropriação dos estudantes, pesa, necessariamente, olhar para esses elementos que condicionam a externalização da ideação das situações de ensino planejadas pelo professor.

Em contínuo, como a entrevista foi semiestruturada, não houve uma enumeração sistemática das competências como no questionário. As referências aos itens foram feitas de maneira espontânea a partir das respostas dos entrevistados. Nesse contexto, observou-se menor ênfase na indicação de metodologias voltadas ao monitoramento da progressão das aprendizagens dos estudantes e em práticas avaliativas inovadoras. Pelas falas e expressões dos entrevistados, foi possível identificar certo desconforto ao abordar a retomada de habilidades não consolidadas. Um participante apontou como um desafio significativo a utilização de métodos diversificados para gerir a progressão da aprendizagem, considerando a heterogeneidade das turmas, as limitações arquitetônicas das escolas e uma rotina escolar rígida: “Sinto dificuldades em trabalhar as habilidades não consolidadas, e percebo muito nas falas de meus colegas: para que vou voltar/retomar, uma vez que o sistema vai aprovar esse aluno?” (E4). Outro entrevistado destacou: “Por ora, falta interesse do docente em acessar o site da SEE-MG e retomar as competências não consolidadas, as especialistas cobram, e poucos

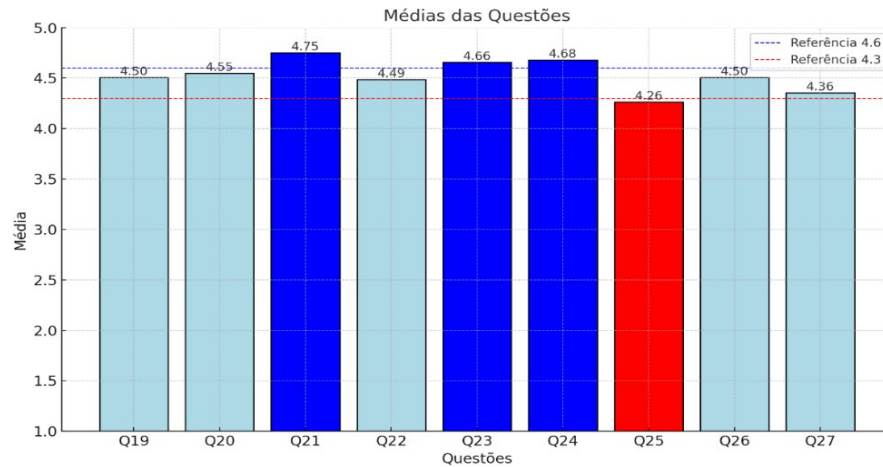
fazem. Infelizmente, os estudantes com maiores dificuldades acabam ficando isolados e até excluídos” (E5).

Ademais, os participantes continuaram a reforçar os aspectos relacionados à infraestrutura inadequada, escassez de recursos materiais e à própria organização e cultura institucional da escola como barreiras que dificultam a personalização do ensino e o desenvolvimento dessas competências. Assim, os resultados indicam, na dimensão didático-pedagógica, a relevância atribuída pelos professores, tanto no questionário quanto nas entrevistas, à competência profissional no domínio dos saberes científicos da área disciplinar, bem como às diferentes estratégias e metodologias de ensino que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes. Cabe destacar que as questões relativas à ênfase no domínio dos saberes científicos convergem com os resultados da pesquisa de Costa (2019), cuja a maioria dos participantes destacaram o domínio científico como base para ser professor. Já os dados sobre a diversidade de estratégias metodológicas estão em consonância com os resultados obtidos por Pedro (2015), que indicam a importância dada pelos professores as diferentes estratégias pedagógicas com um caráter inovador.

6.1.3 Dimensão Profissional

Essa dimensão está organizada em 9 competências, das quais 8 obtiveram valores médios superiores a 4,3. Observa-se que os valores médios obtidos apresentam semelhanças com a dimensão didático-pedagógica. A competência “*Agir de forma responsável e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes*” foi a que atingiu a maior média (4,75), seguida pelas questões 23 “*Ocupar-se com zelo e responsabilidade das atividades inerentes à docência*” com média (4,66), e 24 “*Refletir sobre aspectos éticos no exercício da profissão docente*” com média (4,68), ambas próximas ao ponto 5 da escala, conforme figura 9.

Figura 9 – Valores Médios obtidos na dimensão profissional.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observa-se ainda, a questão 27 “*Desenvolver projetos que potencializam a colaboração e tornem acessíveis trocas de conhecimento e de experiências entre docentes*” com menor média (4,36), considerando o ponto definido na escala igual ou superior a 4,3. Isso aponta, em certa medida, para o individualismo ainda latente nas relações de trabalho do professor. Tal constatação fica mais evidente na questão 25, “*Participar de comunidades, grupos de estudos que potencializam a reflexão e o desenvolvimento profissional*” (com um valor médio de 4,26, valor mais baixo dessa dimensão).

Desse modo, na dimensão profissional registraram-se 8 competências consideradas imprescindíveis pelos professores participantes, listadas no quadro.

Quadro 4 – Competências assinaladas na dimensão profissional.

Questões	Competências
Q19	Buscar de forma autônoma o aprimoramento contínuo da prática profissional.
Q 20	Refletir sobre as suas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas com vistas ao aprimoramento contínuo.
Q 21	Agir de forma responsável e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.
Q 22	Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas.
Q 23	Ocupar-se com zelo e responsabilidade das atividades inerentes à docência.
Q 24	Refletir sobre aspectos éticos no exercício da profissão docente.
Q 26	Compreender a dinâmica social da atualidade, valores e crenças, e seus reflexos no contexto da escola.
Q 27	Desenvolver projetos que potencializam a colaboração e tornem acessíveis trocas de conhecimentos e experiências entre docentes.

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A partir dos dados obtidos quanto às competências assinaladas na dimensão profissional, é possível identificar uma ênfase nos aspectos éticos da profissão, assumindo como imprescindível a responsabilidade e o comprometimento com a aprendizagem dos estudantes. Realça-se, também, a importância atribuída à autonomia em buscar o aprimoramento profissional e a reflexão sobre a prática, porém, ao responderem à questão aberta sobre com que frequência isso ocorre, uma parte considerável da amostra respondeu “sempre que possível e oferecido pela SEE-MG”. Esse dado levou à identificação da limitação de tempo como um fator que influencia diretamente a reflexão e o aperfeiçoamento dos professores em suas práticas. A sobrecarga de trabalho e as extensas jornadas atuam como barreiras que dificultam momentos para uma análise mais profusa. Assim, alguns participantes, nas entrevistas, afirmaram que, em virtude das inúmeras demandas “vão agindo meio que no automático”. Outro fator é a delegação ao órgão empregador, no caso a Secretaria de Estado de Educação, no tocante à responsabilidade pelas formações e desenvolvimento dos profissionais de sua rede, o que confirma as palavras de Perrenould (2000, p. 179) de que a “escola vem de uma tradição segundo a qual a formação contínua é gerida pelo Estado ou pelo poder organizador.”

No entanto, os entrevistados demonstraram em suas falas que, apesar dos desafios que dificultam a busca por aprimoramento profissional, há o reconhecimento da importância das formações e capacitações para o desenvolvimento do profissional, inclusive, dois participantes foram enfáticos ao afirmarem que o docente que não busca por formações e o permanente

aprendizado do ofício não conseguirá permanecer na profissão, e provavelmente irá abandoná-la, como vem ocorrendo progressivamente nos últimos anos.

“O professor precisa desenvolver a criatividade, o senso de busca para atualização e conhecimento, é um eterno estudante. [...] Não é só aquele que chega e transmite o conhecimento, tem que saber lidar com todos os aspectos que ensinar exige. Hoje, aquele que deseja mesmo ser professor e fazer um bom trabalho, está disponível condições para aprender. Os que realmente não querem não vão aguentar, e vão acabar abandonando a profissão” (E 7).

“Precisa aprimorar para buscar o conhecimento, e saber como utilizar, manusear essas novas ferramentas, caso contrário terá que mudar de profissão” (E 5).

Todavia, todos os 9 entrevistados apontaram o dever do Estado com as formações continuadas, destacando, ainda, o formato presencial em forma de oficinas, projetos para o ensino de metodologias diferenciadas de intervenção pedagógica diretamente na escola, bem como uma política institucional permanente de formação em parceria com as universidades. “O governo tem oferecido alguns cursos de aprimoramento, mas eu penso que ainda tem que ter mais. [...] Eu penso que tinha que ser presencial” (E 9).

As competências com os valores médios mais baixos estão relacionadas ao cooperativismo e colaboração dos profissionais nas relações de trabalho concernentemente ao desenvolvimento de ações e projetos interdisciplinares, bem como à participação em comunidades e grupos de estudos para promoção de debates que potencializam a docência. Durante as entrevistas, alguns dos entrevistados externaram dificuldades em desenvolver projetos e trabalhos articulados com outros colegas das áreas disciplinares, reconhecendo a preferência por um trabalho restrito ao seu conteúdo e à dinâmica da sala de aula. Essas indicações também possuem vínculos relacionados à dimensão das relações interpessoais e institucionais, uma vez que a integração entre os docentes no contexto escolar são fundamentais para o enriquecimento das práticas pedagógicas.

Percebo que tem professores que tem dificuldade em trabalhar em equipe. Eu não deixo de ser colaborativa, mas tenho dificuldade em trabalhar com outro, no sentido de lidar com determinadas posturas de imposição, sem discussão e escuta. [...] em uma das escolas que trabalho vejo muita queda de braço com a gestão, principalmente do grupo de professores efetivos mais antigos, que não querem sair da zona de conforto. Na outra escola, o colega me vê como concorrência. Ex. Ele me pede sugestão, divido e compartilho materiais, mas não aceita fazer/elaborar materiais ou desenvolver projetos em conjunto (E 1).

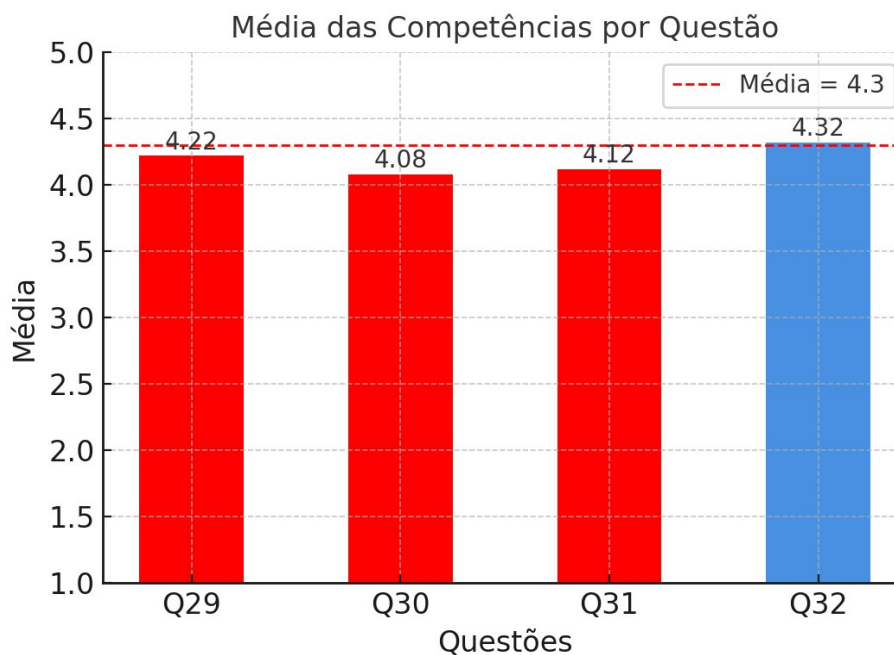
Essa postura tem relações com fatores históricos e estruturais de permanências de abordagens centradas na fragmentação dos saberes científicos, e pouca ênfase no desenvolvimento de habilidades para o trabalho interdisciplinar. Além disso, os entrevistados apontaram que a falta de um planejamento coletivo e de articulação das equipes pedagógicas e diretiva para condução acaba por contribuir para o isolamento. “Eu, como sou um profissional recente, não adquiri a liberdade de tomar a iniciativa de propor projetos interdisciplinares e vejo também que a instituição não faz, e tem a questão da falta de recursos para isso acontecer” (E 2).

Assim, os resultados, tanto do questionário quanto das entrevistas, revelaram na dimensão profissional competências validadas pelos professores, centradas na promoção de uma atuação docente pautadas pela ética, pelo compromisso com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, e pela capacidade de autogestão e busca por aprimoramento profissional de forma autônoma. Contudo, sinalizaram a necessidade de maior apoio institucional, especialmente em formações continuadas que estimulem práticas colaborativas e projetos integrados entre as áreas do conhecimento, favorecendo a articulação e fortalecendo o trabalho interdisciplinar nas escolas.

6.1.4 Dimensão Tecnológica

Essa dimensão é destacada por Pedro (2015), Sanchez, Torre e Martín-Cuadrado (2017), Meirinho e Osório (2019), e Almeida e Pavão (2024) como essencial para o exercício da docência, considerando-se o papel transformador das ferramentas tecnológicas no apoio ao processo de ensino-aprendizagem e no contexto da escola. Assim, essa dimensão é constituída por quatro grandes macrocompetências. Seguindo a análise à semelhança das dimensões anteriores, somente 1 foi assinalada com valor médio igual ou superior a 4,3, conforme figura 10.

Figura 10 - Valores Médios obtidos na dimensão tecnológica.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Desse modo, observa-se a competência 32 - “*Conhecer e explorar modelos de utilização das tecnologias digitais*” - considerada pelos participantes da amostra a de maior relevância na dimensão tecnológica. Em contrapartida, as competências do item 31, “*Utilizar as tecnologias como forma de comunicação com os pais, alunos e demais membros da comunidade escolar*”, do item 30, “*Utilizar intencionalmente as ferramentas digitais em situações de ensino-aprendizagem na sala de aula*”, e do item 29 “*Utilizar as tecnologias digitais como ferramenta para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes*”, apresentaram médias inferiores ao valor 4,3 na escala, este definido como imprescindível. Tais resultados são bem similares aos obtidos por Pedro (2015) que também registrou valores médios mais baixos. Segundo a autora, esse resultado tem relação com fatores ligados a resistências que o professor demonstra em modificar suas práticas letivas. Assim, verificou-se apenas uma competência enquadrada nos critérios deste estudo como imprescindível, conforme quadro 5.

Quadro 5 – Competências assinaladas na dimensão tecnológica.

Questões	Competências
Q32	Conhecer e explorar modelos de utilização das tecnologias digitais.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao analisar os dados fornecidos pelos docentes sobre a frequência com que utilizam as TDIC nos processos de ensino-aprendizagem, observou-se que 108 (45%) deles afirmaram usar essas ferramentas com regularidade. No entanto, a maior parte mencionou predominantemente o uso de recursos como projetores (data show), slides e televisão, enquanto apenas uma parcela menor destacou o emprego de ferramentas mais dinâmicas, como jogos, aplicativos, Google e *quizzes* interativos. Esses dados sugerem que a amostra de participantes pode apresentar um conhecimento limitado acerca das possibilidades mais amplas das TDIC e de seu potencial para enriquecer a aprendizagem, um aspecto que também foi evidenciado em suas declarações durante as entrevistas. Outro ponto relevante é que, embora reconheçam a importância e a necessidade do uso de tecnologias no ambiente escolar, tais ferramentas ainda são pouco exploradas na prática pedagógica em sala de aula.

Durante a análise de conteúdo das entrevistas, a carência de estrutura adequada nas escolas públicas estaduais mineiras foi citada como um dos principais obstáculos ao uso eficaz das tecnologias educacionais em sala de aula. Os participantes mencionaram a insuficiência de equipamentos disponíveis para atender à demanda de toda a escola, bem como a inadequação dos recursos existentes, frequentemente descritos como arcaicos. Além disso, os entrevistados mais jovens, com idades entre 20 e 30 anos, enfatizaram a ausência de salas de aula equipadas com ferramentas adequadas para o uso de tecnologias. Esse cenário foi ainda mais evidenciado durante a pandemia da Covid-19, que revelou o quão despreparadas estavam as escolas e os profissionais para implementarem um trabalho mediado por tecnologias digitais. Ferramentas amplamente utilizadas no ensino remoto, como as da *G-Suite for Education*, eram desconhecidas para muitos, reforçando a necessidade de uma infraestrutura que não apenas contemple dispositivos modernos, mas também possibilite abordagens inovadoras, como a computação desplugada,³ para ampliar o acesso ao desenvolvimento de competências tecnológicas.

Dito isso, cabe salientar que os docentes destacaram o uso das tecnologias principalmente no planejamento de suas atividades, como na realização de pesquisas, preparação de aulas e elaboração de materiais. Essa ênfase revela uma abordagem mais voltada para os aspectos administrativos e organizacionais da rotina docente do que estruturada às práticas de ensino com intencionalidade pedagógica. Tal cenário também reflete resistências

³ Computação desplugada é uma técnica empregada, conforme a literatura, em atividades que envolvem a resolução de problemas, o estímulo ao raciocínio lógico e o ensino dos fundamentos da ciência da computação, possibilitando a aprendizagem de modo concreto e desafiador sem o uso de computadores e de ferramentas digitais (Rodríguez; Aranha; Silva, 2018).

dos professores em adotar novas abordagens de ensino mediadas por essas ferramentas. Entre os motivos apontados pelos docentes entrevistados estão a falta de domínio técnico, a ausência de uma apropriação efetiva dessas tecnologias e a dificuldade de sair da zona de conforto. Essa resistência pode ser atribuída, em parte, ao esforço adicional necessário para desenvolver novas competências e adaptar métodos de ensino, um investimento que muitos professores não se sentem dispostos a mobilizar, considerando-se as condições de trabalho constantemente desafiadoras.

Diante do exposto, os resultados obtidos nessa dimensão evidenciam a necessidade de que os docentes conheçam e aprendam a utilizar as tecnologias como ferramentas integradas e alinhadas aos objetivos pedagógicos. Tal situação implica, para além do domínio técnico, a compreensão sobre como essas ferramentas enriquecem as práticas educativas e potencializam a aprendizagem no cotidiano da escola. Embora no questionário as competências “*Utilizar intencionalmente as ferramentas digitais em situações de ensino-aprendizagem na sala de aula*”, e “*Utilizar as tecnologias digitais como ferramenta para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes*” tenham apresentado médias inferiores ao valor 4,3 na escala, durante as entrevistas, os 9 participantes destacaram a imprescindibilidade do desenvolvimento dessas competências, considerando-se a sociedade contemporânea e o público de estudantes cada vez mais imerso nas tecnologias. “Cada vez mais a tecnologia veio para ficar e faz parte das nossas vidas em tudo que fazemos. O professor precisa saber como utilizar essas ferramentas e implementar no seu trabalho” (E 5). Outro entrevistado destaca que “as tecnologias são potencializadoras do trabalho do professor, que precisa ir a busca e ter uma melhor utilização na sala de aula, é usado muito pouco” (E 4).

Cabe destacar que esses dados indicam menor familiaridade dos sujeitos da pesquisa com as ferramentas digitais aplicadas à educação, considerando que a formação de boa parte ocorreu entre o final da década de 1990 e meados dos anos 2000, época em que as tecnologias digitais ainda não estavam amplamente integradas aos processos educativos, e que muitas das licenciaturas nesse período não priorizavam ou pouco enfatizavam no currículo a formação para o uso pedagógico das TDIC. Além disso, a inserção das tecnologias digitais como ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem ganhou maior expressividade no contexto da escola pública mineira a partir da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, os participantes destacaram a necessidade de promoção de uma política pública voltada para o desenvolvimento de ações tanto no âmbito de formações continuadas para o aprendizado e integração de maneira estratégica das ferramentas digitais, quanto na preparação dos ambientes

escolares com otimização dos espaços, salas com equipamentos adequados e suficientes, e rede estável de internet.

Desse modo, evidenciaram que o avanço acelerado das tecnologias, em especial das ferramentas de inteligência artificial, desafia o docente a sua apropriação e integração no processo de ensino, ampliando as possibilidades de construção das aprendizagens. Diante disso, destacam que é essencial ao professor, como mediador do ensino, saber utilizar de forma intencional as tecnologias para desenvolver nos estudantes o senso crítico e a capacidade de usá-las de forma eficiente. “Então, eu vejo a potencialidade desses instrumentos associados às nossas práticas. Em sala de aula os professores necessitam utilizar de forma intencional” (E 6). Alguns dos entrevistados apontaram que os estudantes também possuem limitações com as tecnologias, afirmando que estes ficam muito tempo expostos às telas, de modo que o uso se encerra basicamente no WhatsApp, Instagram, TikTok e Facebook. Isso significa que, geralmente, os discentes não sabem utilizar as TDIC de maneira produtiva em suas vidas cotidianas, o que determina à escola e aos professores o papel educativo de orientar para o uso inteligente das ferramentas digitais, o que, por sua vez, exige que os próprios educadores tenham conhecimento dessas tecnologias.

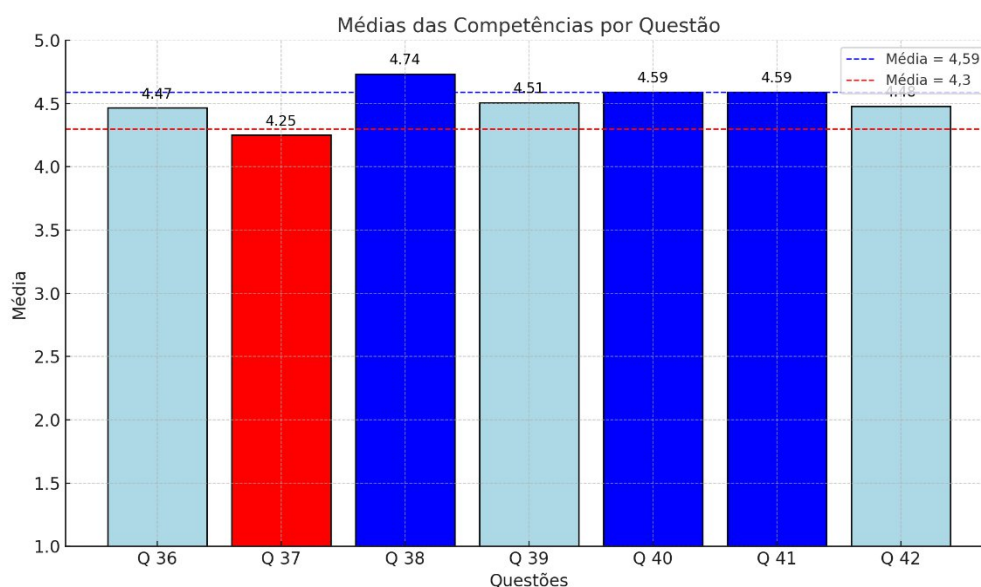
Posto isso, destaca-se que o desenvolvimento das competências tecnológicas remete a investimentos na formação dos professores como um passo fundamental para transformar a relação entre ensino e tecnologia, contribuindo para práticas mais inovadoras, pois se trata de uma exigência educativa ensinar as novas gerações a como utilizar as tecnologias digitais de forma consciente. Nesse sentido, faz-se necessário, também, investimentos na estrutura física e pedagógica das escolas públicas estaduais de Minas Gerais que ainda permanecem distantes da visão que se projeta de uma escola do século XXI, sobretudo nas áreas socialmente mais carentes e vulneráveis. É imprescindível a inserção da escola na realidade histórico-social vivida pelos seus sujeitos, da qual esta não pode estar deslocada, mas, sim, ser capaz de responder aos interesses dos discentes e docentes.

6.1.5 Dimensão de relações interpessoais e institucionais

Essa dimensão abarca as relações e interações que são estabelecidas com os diversos segmentos e setores do ambiente de trabalho. Ela foi constituída por 7 competências, das quais 6 obtiveram valores médios superiores a 4,3. Observa-se que os valores médios obtidos apresentaram correspondências com as dimensões didático-pedagógica e profissional. A competência 38 - “*Praticar a cortesia, o respeito e a urbanidade no trato com os estudantes,*

pares e demais profissionais da escola” - foi a com a maior média (4,74), seguida das competências 40, “*Gerenciar conflitos de natureza interpessoal agindo de forma adequada*”, e 41 - “*Ter auto percepção de si, agindo de maneira apropriada às exigências de cada situação do contexto escolar*” - ambas igualmente com a média (4,59) próximas ao ponto 5 da escala, como é possível observar no gráfico abaixo.

Figura 11 - valores médios obtidos na dimensão de relações interpessoais e institucionais.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Analisando detalhadamente os valores médios de cada questão, observou-se que a questão 36 - “*Agir de forma colaborativa com a equipe mesmo quando sua decisão não prevalecer*” - apresentou uma média de 4,47, a menor entre os itens analisados, haja vista o ponto 4,3, definido na escala como referência. Por outro lado, a questão 37, “*Participar da gestão escolar na tomada de decisões nos eixos administrativos, financeiros e pedagógicos*”, obteve o valor médio mais baixo dessa dimensão (4,25), ficando abaixo do ponto de destaque na escala. Esses resultados sugerem, assim como constatado na dimensão profissional, que aspectos relacionados à colaboração entre equipes e à participação na gestão escolar parecem ser considerados de menor relevância pelos participantes da amostra quando comparados com os demais. Assim, nessa dimensão verificaram-se 6 competências consideradas imprescindíveis para os professores.

Quadro 6 – Competências assinaladas na dimensão de Relações interpessoais e institucionais.

Questões	Competências
Q36	Agir de forma colaborativa com a equipe mesmo quando sua decisão não prevalecer.
Q38	Praticar a cortesia, o respeito e a urbanidade no trato com os estudantes, pares e demais profissionais da escola.
Q39	Praticar o compartilhamento de ideias, recursos entre os estudantes e profissionais da escola.
Q40	Gerenciar conflitos de natureza interpessoal agindo de forma adequada.
Q41	Ter autopercepção de si, agindo de maneira apropriada às exigências de cada situação do contexto escolar.
Q42	Desenvolver a dimensão relacional e de comunicação entre pares e restante da comunidade escolar.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Analisando as competências assinaladas pelos docentes no quadro 6, tem-se dois eixos principais: o primeiro relacionado a práticas de colaboração, de compartilhamento e de cordialidade no trato; e o segundo voltado para o autocontrole, regulação emocional e gerenciamento de si para uma comunicação clara, assertiva e eficaz. Esses dois eixos ressaltam o equilíbrio entre as habilidades interpessoais, aquelas que dizem respeito às interações com os outros, e às capacidades intrapessoais, que envolvem as habilidades de relacionar-se consigo mesmo, reconhecendo e regulando as próprias emoções e sentimentos. Tais competências mostram-se imprescindíveis para saber lidar com os desafios e dilemas que permeiam a prática docente.

De maneira complementar aos dados obtidos no questionário, tem-se os relatos das entrevistas, que em sua maioria evidenciaram necessidade de promover uma cultura colaborativa nas relações de trabalho. Os participantes destacaram que essa dimensão de competências demanda não apenas um planejamento institucional que organize e estimule dinâmicas de cooperação, mas também uma disposição pessoal para realizar atividades e projetos em equipe. Entretanto, alguns entrevistados mencionaram desafios que são barreiras ao trabalho colaborativo, como o ego inflado de determinados profissionais, que muitas vezes se sobrepõe ao objetivo coletivo, gerando resistências e dificultando o alinhamento entre os pares. “Tem colegas que não discutem. Você vê é uma pessoa toda inflada, que se coloca acima dos demais” (E 3). Outros apontaram a competitividade entre docentes do mesmo componente curricular e áreas do conhecimento, motivados por desavenças e disputas. “O colega de área me vê como concorrência, já teve caso de apresentar uma proposta de um projeto que não deram

atenção e foram logo descartando” (E1). Esses comportamentos, denominados por Del Prette e Del Prette (2006; 2010) como não habilidosos, comprometem as relações interpessoais e o espírito de equipe.

A urbanidade e a polidez no trato foram destacadas pelos docentes como competências de grande relevância nas relações e interações estabelecidas no ambiente escolar. No entanto, foi apontada como uma fragilidade, principalmente em momentos de debates, posicionamentos, ou quando ocorrem confrontos. Questionados sobre a incidência dessa questão, os docentes afirmaram que a falta de urbanidade não se restringe à relação com os estudantes, mas também permeia as interações entre colegas e com a gestão escolar, aflorando conflitos que dificultam a construção de relações saudáveis. Em se tratando de conflitos, reconheceram a importância do autoconhecimento e da regulação emocional como fatores essenciais para manter o equilíbrio diante de situações desafiadoras.

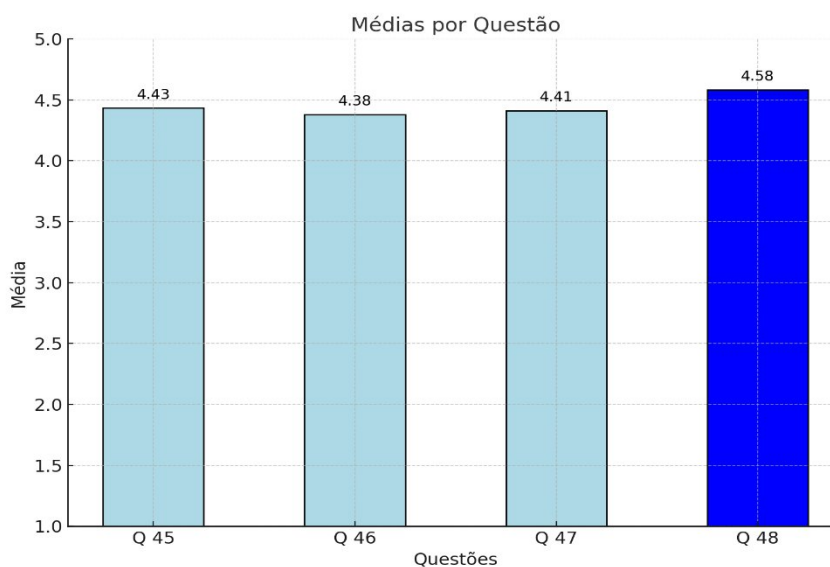
No que tange à participação dos docentes na gestão e na tomada de decisões, cujos resultados do questionário indicaram menor importância e apresentando consonância com os dados das pesquisas de Conceição e Souza (2012) e Pedro (2015), os entrevistados explicaram que no contexto da rede pública estadual mineira, isso se deve a dois fatores condicionantes. De um lado, percebem que os gestores oferecem pouca abertura para a participação dos professores, possivelmente devido à centralização de poder e às disputas de influência no ambiente institucional. “Eu percebo que na administração da escola o diretor quer a todo custo manter as decisões centralizadas nele porque, na maioria das vezes, ele enxerga os outros professores como possível concorrência” (E 2). Por outro lado, observam que os professores demonstram pouco interesse em se envolver na gestão, frequentemente por estarem absorvidos pelas demandas de suas funções pedagógicas, o que limita sua disponibilidade e motivação para atuar em questões administrativas.

Nesses termos, as competências da dimensão de relações interpessoais e institucionais ressaltadas como imprescindíveis nesta pesquisa compreendem o domínio tanto das relações interpessoais quanto das intrapessoais como parte de um processo contínuo de aprimoramento profissional. Agir de forma adequada em cada situação e principalmente nos momentos de tensão requer não apenas controle emocional, mas também uma leitura sensível do ambiente e das relações envolvidas. Desse modo, essas competências são essenciais para a promoção de interações produtivas e construtivas, contribuindo para a harmonia nas dinâmicas institucionais.

6.1.6 Dimensão socioemocional

Essa dimensão abrange as emoções e sentimentos que emergem em resposta aos inúmeros e imprevisíveis estímulos presentes no cotidiano escolar. Também aborda a capacidade de oferecer respostas adequadas às próprias emoções, bem como às dos outros, o que se torna essencial ao exercício profissional docente. Nesse sentido, os professores, segundo Kobarg (2019), enfrentam enorme carga emocional com os desafios crescentes de convivência, diversidade e adaptação a mudanças constantes. Ora, essa dimensão foi composta por quatro grandes competências, que obtiveram valores médios superiores a 4,3. A questão 48 - “Desenvolver o autocontrole nas situações relacionadas com a gestão de riscos na relação professor-aluno” - foi a que atingiu a maior média (4,58), indicando o reconhecimento da necessidade do desenvolvimento da habilidade de autorregulação mantendo o equilíbrio em situações de conflito, conforme destacado no gráfico abaixo.

Figura 12 - valores médios obtidos na dimensão socioemocional.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observa-se que as questões 45, 46 e 47 atingiram médias aproximadas, indicando a relevância dada à colaboração e à regulação emocional nas práticas educativas. A questão 45, “Saber envolver alunos em práticas colaborativas para a realização de atividades coordenadas”, com média (4,43) indica a importância atribuída à capacidade de planejar e promover práticas que incentivem o trabalho em grupo, fortalecendo a interação entre os estudantes e o desenvolvimento de habilidades colaborativas essenciais para o convívio social

e o aprendizado conjunto. Na questão 47 - "*Autorregular-se no processo de ensino-aprendizagem*" - com média (4,41), sugere-se o reconhecimento da autoconsciência emocional e do autocontrole para saber lidar com as situações difíceis, além da importância de ensinar os estudantes a lidarem com sentimentos e emoções, como frustrações e desafios durante os processos educativos. Ainda na análise, a questão 46 - "*Saber lidar com frustrações focando na possibilidade de aprendizado*" - com uma média de 4,38, reforça a relevância atribuída pelos participantes à capacidade de transformar experiências desafiadoras em oportunidades de crescimento e aprendizado, preparando os estudantes para reconhecerem seus sentimentos, administrando-os em situações de tensão e incertezas. Desse modo, nessa dimensão verificaram-se 4 competências consideradas significativas para os professores, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Competências assinaladas na dimensão socioemocional.

Questões	Competências
Q45	Saber envolver alunos em práticas colaborativas para a realização de atividades coordenadas.
Q46	Saber lidar com frustrações focando na possibilidade de aprendizado.
Q47	Autorregular-se no processo de ensino-aprendizagem.
Q48	Desenvolver o autocontrole nas situações relacionadas com a gestão de riscos na relação professor-aluno.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O desenvolvimento das competências socioemocionais na contemporaneidade, conforme destacado por Kobarg (2019), Bisquerra e Pérez (2007; 2012) e Damásio (2017), é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e atua como um vetor de mudanças significativas nas relações estabelecidas nos espaços educativos. O comportamento emocional dos professores e dos estudantes desencadeia reações mútuas, remetendo ao docente, como o principal agente da condução dos processos de ensino, a necessidade de formação para o desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades cruciais, tanto para o desempenho profissional quanto para a vida em sociedade. Essa perspectiva converge com os dados obtidos nas entrevistas em que os participantes enfatizaram a importância da inclusão dessas competências nas pautas formativas para promovê-las no ambiente de ensino, criando condições para que os estudantes as desenvolvam.

Todavia, os entrevistados evidenciaram uma negligência significativa dessas competências no currículo das formações. Realçaram que, em que grande parte, os professores

não são preparados para lidar com a diversidade e os desafios emocionais que os estudantes carregam e enfrentam na escola. “Percebo que nem eu nem meus colegas sabemos lidar com as questões emocionais. O professor demanda de um grande planejamento mental de tudo que faz, e não há um desenvolvimento dessas competências nos profissionais” (E 3). Essa lacuna formativa foi evidenciada por relatos de docentes que expressaram uma sensação de desamparo, sentindo-se "à própria sorte", desprotegidos e sem o apoio necessário para manejar cenários de instabilidade emocional, que têm se tornado cada vez mais frequentes.

Em toda sala que entro tem aluno dando crise de ansiedade, ou de pânico ou respondendo alguma situação de estresse, e quando tentamos o apoio da supervisão para podermos ajudar esse estudante, a supervisão está ocupada com relatórios. Não existe um orientador que faz o papel de receber o aluno indisciplinado, e o rojão arrebenta não mão do professor que não sabe o que vai fazer (E 8).

Outro entrevistado reforça: “Percebo os desafios em lidar com essa instabilidade emocional dos estudantes no sentido de não ter o apoio, acolhimento por parte da gestão” (E1). Desse modo, os dados obtidos enfatizaram, em grande parte, o autocontrole da gestão de risco nas relações com os estudantes. Muitos percebem que as manifestações de violência no ambiente escolar estão profundamente associadas à falta de autorregulação emocional, tanto dos alunos quanto, em alguns casos, dos próprios docentes. Também destacaram que abordar o problema de forma superficial sem um aprofundamento estrutural é uma resposta irrisória.

Constatou-se, ainda, na análise de resultados, preocupação em como fortalecer a prática pedagógica que dê conta de administrar os dilemas enfrentados na sala de aula. Nesse sentido, observou-se a importância dada ao desenvolvimento de estratégias que criem um ambiente de aprendizagem favorável à autonomia dos estudantes, incentivando-os a reconhecerem e gerenciarem seus sentimentos e emoções. No entanto, os docentes enfatizaram que o desenvolvimento dessas competências demanda formação, tanto para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação quanto para a compreensão de estratégias pedagógicas eficazes para trabalhar o controle emocional e o autoconhecimento com os alunos. Assim, os resultados obtidos nesta pesquisa apresentam o reconhecimento das competências destacadas na dimensão socioemocional como imprescindíveis para uma prática pedagógica equilibrada e eficaz.

7 MATRIZ DE COMPETÊNCIAS: DIÁLOGOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

Tendo em vista o exposto no capítulo anterior, a elaboração da matriz de competências atende ao quarto objetivo específico desta pesquisa. O processo de sua construção partiu das inquietações sobre como transformar um referencial de competências em um instrumento efetivo de orientação para o trabalho docente, buscando potencializá-lo de maneira que promova o aprendizado e o desenvolvimento dessas competências em cada uma de suas dimensões, tão essenciais à prática pedagógica. Cabe dizer do cuidado e esforço para evitar o viés tecnicista e prescritivo, reconhecendo a complexidade e a dinamicidade da docência. Dessa forma, a proposta da matriz de competências para a docência no século XXI consolida o produto educacional como uma resposta de intervenção concreta ao problema central da pesquisa, o que, conforme defendido por autores como Souza *et al.* (2021) e Rizzatti *et al.* (2020), constitui um elemento que, ao articular teoria e prática, amplia as possibilidades de reflexão e ação no campo educacional.

7.1 Síntese das análises e construção da matriz de competências

Analisando a média geral obtida em cada dimensão de competências nesta pesquisa, conforme capítulo anterior, observou-se que as dimensões Didático-Pedagógica, Profissional e Relações Interpessoais e Institucionais alcançaram médias aproximadas, variando entre 4,51 e 4,52, indicando uma valorização consistente dessas áreas. A Dimensão Socioemocional seguiu com uma média de 4,45, enquanto a Dimensão Tecnológica registrou a menor média, com 4,18, conforme indicado na tabela 4.

Tabela 4 - Média geral das dimensões de competências.

Dimensões de competências	Valor médio geral
Dimensão didático-pedagógica	4,5140
Dimensão profissional	4,5284
Dimensão tecnológica	4,1869
Dimensão das relações interpessoais e institucionais	4,5177
Dimensão socioemocional	4,4524

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

De maneira mais específica, os dados sugerem que entre os 242 professores participantes do questionário e os 9 entrevistados, há uma percepção clara da multidimensionalidade da profissão docente. Os resultados indicam que, para ensinar no século XXI, não basta o domínio isolado de uma dimensão, mas sim uma integração entre as diferentes competências por dimensão da profissionalidade que constituem a prática docente. Embora a Dimensão Tecnológica tenha apresentado o menor valor entre as dimensões, o *score* de 4,18, em uma escala de 1 (desnecessário) a 5 (imprescindível), ainda destaca sua relevância no contexto educacional. Esse achado reflete uma valorização significativa das competências tecnológicas, mas indica uma necessidade de maior integração dessas ferramentas às práticas de ensino, de modo que os docentes sejam capazes de incorporá-las alinhadas aos objetivos pedagógicos. Destaca-se que esse resultado também é identificado na pesquisa de Pedro (2015) em Portugal, cujas semelhanças evidenciam aspectos comuns ligados aos desafios estruturais e formativos em termos de estudos para a aprendizagem das tecnologias no ensino.

Desse modo, a partir de quase 20 anos de experiência da autora desta pesquisa como profissional da educação básica e de uma revisão de literatura sistemática, que envolveu uma criteriosa seleção de autores e pesquisas na área, foram identificadas e classificadas cinco dimensões de competências: didático-pedagógica, profissional, tecnológica, relações interpessoais e institucionais, e socioemocional. Essas dimensões, confirmadas pela percepção dos docentes participantes da pesquisa, respondem diretamente ao primeiro objetivo do estudo: identificar as competências do profissional docente da educação básica do século XXI. Em síntese, os dados quantitativos e qualitativos deste estudo evidenciam que as cinco dimensões de competências enfatizadas são imprescindíveis para o exercício da docência no contexto atual, o que reforça o entendimento, amplamente debatido, sobre a multidimensionalidade e a complexidade da profissão docente, especialmente diante das demandas educativas e sociais impulsionadas pela contemporaneidade.

Os dados extraídos da pesquisa também atenderam ao terceiro objetivo: discutir as competências dos professores da educação básica da rede estadual de Minas Gerais e comparar com as práticas pedagógicas mais recorrentes. O contato estreito com os docentes, por parte da autora em sua experiência como profissional da educação, possibilitou identificar dificuldades relacionadas ao conceito de competências, entendido como a capacidade de mobilizar diferentes recursos, saberes, habilidades e atitudes em situações práticas de trabalho. Muitos participantes do estudo apontaram uma concepção restrita de competências, encerrando-a no domínio isolado de saberes e habilidades para ensinar. Nessa ótica, quando questionados sobre como selecionam e integram esses saberes e habilidades de forma ajustada às situações e contextos da prática de

ensino, apresentaram um entendimento limitado de competências tanto no que se refere à mobilização quanto no que diz respeito a coordenação ao mesmo tempo, de diferentes competências.

Ao discutir com os professores mineiros sobre as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo de suas trajetórias profissionais, observou-se um destaque aos aspectos pedagógicos como estruturantes do trabalho. Embora reconheçam a importância das demais dimensões de competências, identificam a predominância das competências didático-pedagógicas em suas práticas cotidianas. Essa ênfase reflete, por um lado, a formação inicial recebida e, por outro, as demandas educacionais da rede. Inclusive, como já mencionado, as competências socioemocionais aparentam ser tratadas com certa negligência, mesmo diante da crescente necessidade de saber lidar com os desafios emocionais e sociais dos estudantes. Na dimensão tecnológica, foram identificadas resistências ao uso de ferramentas digitais, atribuídas em parte à falta de domínio técnico e, em parte, à falta de infraestrutura adequada. Já na dimensão profissional e relacional, os professores ressaltaram questões como a ausência de compromisso de alguns colegas com a profissão, conflitos interpessoais que afetam diretamente a qualidade do ensino e a percepção social sobre a carreira docente.

Posto isso, os professores apresentaram maior destaque em suas práticas ao desenvolvimento de competências relacionadas a questões pedagógicas, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino e às ferramentas utilizadas. No entanto, observou-se que ainda são recorrentes abordagens conservadoras nas práticas de ensino, caracterizadas por pouca abertura a estratégias mais inovadoras ou alinhadas às demandas contemporâneas da educação, destoando, ainda, da atenção atenta aos estilos de aprendizagem dos estudantes dessa geração. Essa realidade pode ser atribuída a dois fatores. Por um lado, a estrutura e organização escolar frequentemente limitam a possibilidade de inovação com rotinas engessadas em grades de horários fragmentados, com ausência de salas de aula, laboratórios equipados adequadamente e falta de espaços multifuncionais otimizados, tornando um desafio ao docente a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e criativas. Por outro lado, há fatores que incidem diretamente na disposição dos próprios profissionais.

Muitos professores demonstram resistências ou comodismos, permanecendo ancorados em concepções de ensino-aprendizagem vinculadas a pedagogias tradicionais e relutantes em acompanharem o movimento de mudanças e de inovações no campo educacional. Paralelamente, têm-se os professores iniciantes, especialmente aqueles com formações precárias, que enfrentam dificuldades em dominar a profissão. Diante dos desafios, acabam por replicar técnicas mais conservadoras como estratégia para lidar com as complexidades do

ambiente escolar. Tudo isso é agravado pela ausência de políticas públicas robustas de formação continuada que promovam o desenvolvimento contínuo, considerando as múltiplas dimensões da docência.

Assim, os resultados obtidos no movimento de cruzar os dados do questionário com os dados das entrevistas resultaram em um referencial de competências para a docência no século XXI a partir da percepção dos professores em atendimento ao quarto objetivo desta pesquisa. O referencial de competências é constituído por um conjunto de 36 competências organizadas nas cinco dimensões: Didático-pedagógica - 15; Profissional - 8; Tecnológica - 3, sendo 1 apontada no questionário e 2 nas entrevistas; Relações interpessoais e institucionais - 6; e Socioemocional - 4. Dessa forma, defende-se que a organização de um referencial classificado por competências específicas da profissão docente, como também destacado nos trabalhos de Kuenzer (2000), Bandeira e Souza (2014), Pedro (2015), Zwierewicz, Cruz e Garrote (2018), entre outros autores que pesquisam sobre o tema, apresenta contribuições significativas para o desenvolvimento da atividade docente, ampliando a compreensão sobre as múltiplas dimensões da profissão. Dessa maneira, o quadro 8 consubstancia a discussão, trazendo os dados atinentes ao referencial de competências para a docência no século XXI.

Quadro 8 – Referencial de competências para a docência no século XXI

(Continua)

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI	
DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
PROFESSOR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber aplicar atividades diversificadas com diferentes graus de complexidade ajustados ao nível e possibilidades dos estudantes. 2. Desenvolver o currículo considerando a heterogeneidade e necessidades de cada turma. 3. Desenvolver conhecimento didático-pedagógico adequado à área disciplinar. 4. Utilizar diferentes estratégias e metodologias, inclusive ativas, para o ensino-aprendizagem. 5. Mobilizar diferentes estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades e projetos escolares. 6. Utilizar dos saberes prévios dos alunos para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados.

Quadro 9 – Referencial de competências para a docência no século XXI

(Continuação)

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI	
	DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
	<p>7. Aplicar metodologias de monitoramento da progressão das aprendizagens dos estudantes.</p> <p>8. Realizar a gestão da sala de aula.</p> <p>9. Dominar os conteúdos, sendo capaz de aplicá-los em diferentes contextos e situações de interesse dos estudantes.</p> <p>10. Criar, em contexto de sala de aula, situações de aprendizagem focadas na resolução de problemas reais.</p> <p>11. Envolver os estudantes em atividades de pesquisas e projetos interdisciplinares.</p> <p>12. Monitorar os estudantes em situações de aprendizagem, com foco na avaliação formativa e processual.</p> <p>13. Desenvolvero protagonismo dos estudantes em diferentes situações de aprendizagens.</p> <p>14. Utilizar métodos de avaliação inovadores como um elemento regulador das aprendizagens.</p> <p>15. Oferecer aos estudantes diferentes oportunidades de aprendizagem com atividades de intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo.</p>
	DIMENSÃO PROFISSIONAL
	<p>16. Buscar de forma autônoma o aprimoramento contínuo da prática profissional.</p> <p>17. Refletir sobre as suas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas com vistas ao aprimoramento contínuo.</p> <p>18. Agir de forma responsável e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.</p> <p>19. Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas.</p> <p>20. Ocupar-se com zelo e responsabilidade das atividades inerentes à docência.</p> <p>21. Refletir sobre aspectos éticos no exercício da profissão docente.</p>

Quadro 10 – Referencial de competências para a docência no século XXI

(Continuação)

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI	
	<p>22. Compreender a dinâmica social da atualidade, valores e crenças, e seus reflexos no contexto da escola.</p> <p>23. Desenvolver projetos que potencializam a colaboração e tornem acessíveis trocas de conhecimentos e experiências entre docentes.</p>
	<p>DIMENSÃO TECNOLÓGICA</p>
	<p>24. Conhecer e explorar modelos de utilização das tecnologias digitais.</p> <p>25. Utilizar intencionalmente as ferramentas digitais em situações de ensino-aprendizagem na sala de aula.</p> <p>26. Utilizar as tecnologias digitais como ferramenta para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes.</p>
	<p>DIMENSÃO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INSTITUCIONAIS</p>
	<p>27. Agir de forma colaborativa com a equipe mesmo quando sua decisão não prevalecer.</p> <p>28. Praticar a cortesia, o respeito e a urbanidade no trato com os estudantes, pares e demais profissionais da escola.</p> <p>29. Praticar o compartilhamento de ideias, recursos entre os estudantes e profissionais da escola.</p> <p>30. Gerenciar conflitos de natureza interpessoal agindo de forma adequada.</p> <p>31. Ter autopercepção de si, agindo de maneira apropriada às exigências de cada situação do contexto escolar.</p> <p>32. Desenvolver a dimensão relacional e de comunicação entre pares e restante da comunidade escolar.</p>

Quadro 11 – Referencial de competências para a docência no século XXI

(Conclusão)

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI	
	DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL
	33. Saber envolver alunos em práticas colaborativas para a realização de atividades coordenadas.
	34. Saber lidar com frustrações focando na possibilidade de aprendizado.
	35. Autorregular-se no processo de ensino-aprendizagem.
	36. Desenvolver o autocontrole nas situações relacionadas com a gestão de riscos na relação professor-aluno.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Esse referencial visa não apenas responder às exigências do contexto de trabalho contemporâneo, mas também busca atender ao objetivo central da profissão docente de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes do século XXI. É um documento de caráter flexível e orientador para direcionar o docente a se tornar o principal agente construtor de seu desenvolvimento profissional e a administrar a progressão das suas aprendizagens do ofício. Orienta, inclusive, a própria SEE-MG no planejamento de configurações formativas em todas as dimensões da profissionalidade, reverberando no desenvolvimento de uma política de formação de modo permanente e com melhorias nas condições de trabalho. Na perspectiva de Perrenoud (2000), é uma ferramenta para apoiar a autoformação, que possibilita ao professor a compreensão da complexidade da docência, reconhecendo-a como uma prática multidimensional. Esse entendimento permite ampliar o campo de visão profissional para a percepção de que ensinar envolve não apenas o domínio científico e didático-pedagógico, mas outros múltiplos domínios que, de maneira integrada, convergem para o objetivo central do ensino: a aprendizagem.

Define-se, portanto, um referencial de competências construído a partir de um diálogo estreito com aqueles que efetivamente exercem a docência como profissão, que vivenciam as complexidades e especificidades inerentes a atividade do magistério. Essa abordagem valoriza os saberes mobilizados em ação, reconhecendo que a construção de competências docentes requisita um olhar atencioso às situações concretas do trabalho pedagógico. Assim, o foco na aprendizagem e no desenvolvimento dessas competências torna-se essencial para alinhar a

formação docente às demandas reais da prática educativa no século XXI. À vista disso, na subseção seguinte, será apresentada uma proposta de matriz fundamentada nesse referencial, com o objetivo de subsidiar a estruturação de formações que considerem as dimensões múltiplas e integradas das competências da profissionalidade docente, promovendo uma atuação mais consciente, reflexiva e eficaz no contexto escolar.

7.2 Proposta de matriz de competências para a docência no século XXI

Nessa lógica, a elaboração do instrumento tem como intencionalidade colocar à disposição dos professores um recurso que viabilize a aprendizagem das competências consideradas por eles próprios imprescindíveis ao exercício da docência. A matriz comporta orientações que visam ao desenvolvimento profissional, alinhando-se às exigências educativas da contemporaneidade. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que o conjunto de competências definidas em cada uma das cinco dimensões abrange componentes estruturais, conforme destacado por Zabala e Arnau (2010) e outros autores. Esses componentes são distribuídos em três domínios fundamentais: o saber (conhecimento), o ser (atitudes) e o saber fazer (habilidades). Dessa forma, cada competência requer a integração de aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais, cujos domínios são indispensáveis para sua mobilização em situações concretas de trabalho.

Assim, durante o processo de construção e organização da matriz, buscou-se oferecer orientações para o aprendizado dos componentes elementares constitutivos das competências. Esses elementos ganham significado ao serem articulados de forma intencional, pois é na capacidade de integrá-los, de maneira coerente e direcionada à ação, que reside o desenvolvimento da competência. Com base nisso, em cada dimensão, foram indicadas sugestões de atividades, plataformas gratuitas de formação e cursos ofertados pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE-MG⁴. A matriz visa atender a três propósitos principais: primeiro, oferecer às escolas subsídios para planejar formações continuadas para os professores nos módulos coletivos, como parte de seu planejamento institucional; segundo, permitir que os docentes, de forma autônoma, aprimorem sua prática

⁴ Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética.

profissional; e, por fim, possibilitar à SEE-MG ampliar a oferta de cursos, produção de materiais e disponibilização de recursos com base nas competências identificadas pelos próprios professores.

Em síntese, o documento “matriz de competências” não se limita a apresentar as 36 competências estruturadas nas cinco dimensões indicadas pelos professores. Ele vai além, ao integrar disposições sobre o fazer docente e oferecer orientações práticas para o desenvolvimento dessas competências. A proposta tem como princípio base apontar direcionamentos para a compreensão e o aprendizado do trabalho docente inscrito em sua totalidade, fomentando, também, no próprio espaço da escola, o lugar de formação. Nesse sentido, a matriz é propositiva ao trazer subsídios práticos para a estruturação sistemática de possíveis arranjos formativos para o aprimoramento profissional do professor em diferentes níveis: no âmbito da escola, das secretarias de educação com as políticas de formação e investimentos estruturais, e dos próprios professores na autoformação permanente. Para isso, em cada dimensão, buscou-se incluir direcionamentos, sites, plataformas e ferramentas de apoio para o aprendizado, destacando, dentre outros, os materiais de suporte disponibilizados pela própria SEE-MG, como as trilhas formativas da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, uma plataforma virtual abrangente, rica em cursos e portais que oferecem, em nível macro, estratégias de formação e desenvolvimento para os profissionais da educação.

À vista disso, na dimensão didático-pedagógica, são muitas plataformas virtuais com diferentes cursos, oficinas, materiais e recursos de apoio pedagógico que podem ser explorados pelos professores para o aprendizado de diferentes estratégias metodológicas, que contextualizadas à prática, potencializam o processo de construção das aprendizagens. De todo modo, a SEE-MG, por meio da Escola de Formação, oferece trilhas formativas do currículo referência de Minas Gerais com um conjunto orgânico de conteúdos a serem ensinados que possibilitam ao docente apropriar-se das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, indo ao encontro da competência mais sublinhada pelos professores, que é o domínio dos saberes científicos da área disciplinar. Não obstante, têm-se também as trilhas formativas que abordam as estratégias e metodologias ativas de ensino, gestão da sala de aula, planejamento e avaliação da aprendizagem, que permitem ao docente introduzir esses conhecimentos, reinterpretando-os e adaptando-os ao contexto em que estão inseridos.

Por sua vez, na dimensão profissional, as competências indicadas ensejam autoconhecimento e reflexão da prática, da conduta e valores assumidos, reforçando a

consciência de que o ofício docente exige aprendizagens contínuas ao longo da carreira. Nessa direção, ressalta-se a autonomia do profissional em tornar-se um especialista na sua área de atuação. Para apoiar esse processo, além das trilhas formativas oferecidas pela Escola de Formação, a SEE-MG disponibiliza, em seu *site* e plataformas, um amplo acervo de materiais contendo diretrizes educacionais e administrativas da rede que normatizam o trabalho docente. Esses recursos oportunizam ao professor aprofundar-se nos princípios legais e éticos da profissão, fortalecendo seu compromisso e responsabilidade com a qualidade do ensino.

Relativamente às competências da dimensão tecnológica, devido ao caráter integrador da docência, estas são transversais ao processo de desenvolvimento profissional, conforme destacado por Pedro (2015), o que significa que a utilização efetiva das tecnologias tanto dinamizam a organização e planejamento do trabalho, quanto contribuem para construção de ambientes que estimulam a produção do conhecimento. No entanto, o desenvolvimento dessas competências requisita ressignificar a prática e o aprendizado para o uso e exploração intencional das tecnologias. E, hoje, são inúmeros os *sites*, plataformas, cursos e aplicativos gratuitos que viabilizam ao docente conhecer e se apropriar dessas ferramentas. Ora, a SEE-MG disponibiliza portais como o Escola na nuvem, trilhas formativas de tecnologia e informação com os cursos *Google for education*, e ainda, acordos de cooperação estabelecidas com institutos parceiros, como a Huawei ICT Academy⁵ que oferecem acesso a ferramentas gratuitas de apoio pedagógico aos profissionais de educação, além de cursos de alta qualidade para as demandas tecnológicas atuais. Assim, para o desenvolvimento das competências tecnológicas, as indicações também sugerem que o ambiente esteja adaptado tanto em termos de infraestrutura, equipamentos e conectividade quanto de incorporação dos recursos já disponíveis à organização das rotinas escolares e às práticas pedagógicas.

De maneira análoga, na dimensão de relações interpessoais e institucionais, as competências destacadas são, na atual conjuntura social, primordiais para o fortalecimento do ambiente educacional. Para isso, propõe-se práticas que favoreçam o diálogo, a escuta ativa e o trabalho em equipe por meio de ações e projetos institucionalizados nos planejamentos escolares. Essas competências podem ser desenvolvidas a partir de iniciativas da própria gestão escolar ao mapear os conflitos existentes e realizar formações específicas, além de estratégias de gestão participativa que valorizem a contribuição de todos os envolvidos no processo educativo. Ademais, tem-se as trilhas formativas da plataforma Vivescer, parceira da SEE-MG,

⁵ A Huawei ICT Academy, lançada em 2013, é uma multinacional que atua com infraestrutura para Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) em dispositivos inteligentes, tendo como propósito estimular e impulsionar as carreiras na área de tecnologia.

abrangendo quatro cursos que ajudam o professor a equilibrar mente, corpo e emoções, além de auxiliá-lo a vincular-se ao seu propósito de vida, permeando as competências de relações interpessoais e institucionais, e também as competências socioemocionais por estarem correlacionadas.

Por fim, as competências da dimensão socioemocional ganham destaque e relevância no cenário educacional do século XXI, pois são essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e indispensáveis para as relações sociais e interpessoais. Nesse contexto, identifica-se, como Kobarg (2019) pontua, carência de formações que priorizem o “eu pessoa” do professor, isto é, que enfatizem o aprendizado sobre como administrar os sentimentos e emoções diante das inúmeras situações que exigem controle emocional. Desse modo, o aprendizado dessas competências deve começar pelo exercício do autoconhecimento, envolvendo a reflexão sobre os próprios sentimentos e emoções. Para isso, momentos formativos podem ser promovidos no ambiente escolar, oportunizando aos profissionais esse espaço de reflexão e desenvolvimento pessoal. No âmbito da SEE-MG, destacam-se as trilhas formativas da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, bem como a plataforma Vivescer, que oferece cursos voltados à saúde mental e emocional dos professores. Em nível nacional, iniciativas como o Programa Semente⁶, desenvolvido pelo grupo Semente Educação e pelo Instituto Ayrton Senna, apresentam estratégias práticas para o fortalecimento das competências socioemocionais no ambiente escolar.

Desse modo, a matriz de competência constitui-se como uma referência para a organização de rotinas formativas das dimensões de competências balizadas pelos professores como necessárias à docência no século XXI. Assim, é possível, a nível de escola, que a equipe diretiva e pedagógica planeje dentro da carga horária dos módulos de atividades extraclasse do professor momentos de formação com a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversas para estudos de casos, e realização coletiva das trilhas formativas da SEE-MG com espaços para discussão, registros e compartilhamentos de práticas. Ademais, as sugestões de atividades propostas para o desenvolvimento das competências podem ser potencializadas com a criatividade e participação dos profissionais na identificação em contexto das prioridades de aprimoramento profissional, dando origem a momentos de estudos mais personalizados, inclusive instituindo de maneira colegiada um projeto institucional de pautas formativas permanentes integradas ao calendário escolar anual. Realça-se aqui o posicionamento

⁶ Programa semente é um programa desenvolvido pelo grupo Semente Educação, uma empresa de soluções educacionais criada por educadores que se dedicam ao desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos, professores e profissionais de áreas diversas.

defendido por Cnario (1998), da escola como um lugar onde os professores aprendem a profissão, no qual se articulam diversificadas experiências de aprendizagem da profissão.

E a nível das Superintendências Regionais de Ensino e SEE-MG, a matriz oportuniza expandir horizontes de formaes, além de possibilitar uma análise crítica e reflexiva das dimensões mais enfatizadas, ao longo dos anos, nas políticas de formao continuada, e aquelas que, em contrapartida, receberam menor destaque. Essa avaliao contribui para a elaborao de novas trilhas formativas que contemplem, de maneira integrada, as cinco dimensões estabelecidas. E ampliar a abordagem formativa em nível macro requisita ao estabelecimento novas configuraes e modelos de aprendizagens de uma profissão tão rica e estratégica para a sociedade. Isso culmina no que a tempos vem sendo discutido sobre a necessidade de elaborao de políticas públicas robustas, consistentes e comprometidas com as especificidades da docência e do desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Diante do exposto, a matriz de competências para a docência, elaborada a partir desta pesquisa e presente no Apêndice C, consolida-se em uma ferramenta prática, demonstrando as múltiplas faces e dimensionalidades inerentes ao exercício docente. Apresenta uma concepo de docência como uma atividade ampla e compósita, que se estrutura em um processo dinâmico e interativo, denunciando a ideia de que seja algo simples e natural. Nesse sentido, a matriz não tem o propósito de prescrever o que os professores devem ou não fazer, mas de evidenciar a diversidade de elementos e tarefas que compõem o trabalho docente. E ao considerar as demandas dessa gerao e as influências histórico-sociais, o documento ressalta a importância do olhar atento para as dimensões da profissionalidade desenvolvidas neste trabalho, que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao final desse percurso investigativo, esta parte final visa refletir sobre as principais considerações a que se chegou nesta pesquisa, ou seja, sobre que competências são necessárias ao professor do século XXI para a docência nos anos finais e médio da educação básica, questão que norteou todo o trabalho. Desse modo, a investigação do problema da pesquisa partiu da compreensão da docência como profissão inserida em um ambiente organizacional de trabalho institucionalizado, trazendo, à tónica dos saberes, técnicas e recursos intrínsecos à ação educativa. Essa abordagem impulsionou o movimento rumo às competências específicas da atuação docente, cujos aprendizado e desenvolvimento são imprescindíveis para responder às alterações e exigências sociais, econômicas e culturais contemporâneas.

Assim, evidenciou-se, nesta investigação, apoiada em referenciais teóricos associados ao percurso empírico realizado, que abordar as competências da profissão docente implicou uma definição do termo e o conceito assumido nesta pesquisa, a fim de analisar os elementos constitutivos, como estes são construídos e adquiridos ao longo da carreira. Isso levou a importantes reflexões sobre a historicidade dos saberes, dos processos de formação de professores no Brasil e do perfil de estudantes dessa geração. À vista disto, as primeiras conclusões a que se chega é que os saberes próprios da docência, como destacado por Tardif (2000), são compósitos, temporais, pragmáticos e sociais. Quando mobilizados pelos professores em suas práticas, carregam as influências e concepções de ensino-aprendizagem vinculados a aspectos pessoais e a relações estabelecidas na vida estudantil e acadêmica.

Os professores da amostra analisada, consoante à teorização, indicaram que o processo de socialização e trajetória da carreira historicamente não sofreu mudanças significativas no que tange à inserção na profissão, ao confronto com a realidade e à aprendizagem pela exploração da prática, cujas primeiras experiências ocorreram em turmas e ambientes complexos. Todavia, graças aos seus recursos pessoais sublinhados por concepções didático-pedagógicas anteriores à entrada na carreira, conseguem enfrentar os desafios, e no domínio progressivo do ofício, vão se estabelecendo como profissionais do ensino. Isso se revela como um dos fatores que contribuem para o círculo de permanência de práticas, pois ao responderem de imediato à necessidade de obter o controle das situações de trabalho, se consolidam nas estruturas cognitivas do profissional, perpetuando-se de uma geração a outra. Assim sendo, o processo de tornar-se professor ainda segue uma mesma dinâmica de ação, e com o agravante, no limiar deste século, de formações deficientes, questionáveis e superficiais às peculiaridades do exercício profissional.

Desse modo, a historicidade dos saberes docentes culmina nas formações responsáveis e necessárias ao exercício do magistério como profissão, pois a constituição da profissionalidade requisita formação inicial sólida, permanente atualização e aprimoramento com a formação continuada. Nessa questão, a estrutura e organização curricular da formação inicial, prospectando o desenvolvimento profissional do ofício, na realidade brasileira, é marcada por contradições, carências e retrocessos, em que pouco se prestou atenção a uma profissionalização consistente e potente. A cultura educacional estabelecida nas políticas públicas ao longo da história revela descompassos, descontinuidades e o desafio permanente de equilibrar os conhecimentos científicos da área disciplinar com os conhecimentos didático-pedagógicos aplicados à prática de ensino na educação básica. E no que se refere às formações continuadas, por vezes estas deparam-se com iniciativas imediatistas que pouco consideram as especificidades regionais, o que compromete ressignificar e requalificar a prática docente. Decerto, há que se considerar, em meio a esse curso, as iniciativas de bons programas e políticas educacionais, que mesmo havendo descontinuidades, trouxeram importantes direcionamentos para a autonomia profissional e para a busca da eficiência no trabalho.

Em face do exposto, infere-se sobre a existência de fragilidades nas formações no que diz respeito a contemplar o ensino-aprendizagem da docência em toda a sua complexidade. Observa-se, com frequência, escolhas que orientam os currículos, sem definir de forma profusa e abrangente os conhecimentos, capacidades e saberes que devem ser apropriados ou desenvolvidos pelos professores. Assim, se adentra ao problema norteador da pesquisa, iniciando-se pelo conceito do termo competências, em que se nota uma variação estreitamente vinculada a bases epistemológicas distintas, sofrendo modificações e modulações conforme os interesses e supremacia de determinados grupos e governos. Embora o conceito seja plurívoco, um aspecto comum é que as competências se concretizam na ação pela integração de um conjunto de elementos e recursos mobilizados pelos indivíduos. Nesse sentido, conclui-se que, mesmo diante da presença do termo nas legislações e normas educacionais brasileiras que orientam a organização do currículo, do projeto político pedagógico e dos planos de curso, ainda se trata de conceito pouco apropriado pelas práticas docentes.

Logo, analisou-se as competências necessárias à docência no século XXI, partindo do conceito de competências, citado por vezes neste estudo, como a capacidade de, na ação, organizar e integrar de forma consciente e intencional conhecimentos, saberes e atitudes adequadamente a cada situação de trabalho, à luz da matriz teórico-conceitual crítico-emancipatória, por compreender a multidimensionalidade da docência, como destacado por Deluiz (2001). Isso resultou na apreensão, por um lado, das múltiplas faces e amplitude do

trabalho docente, revelando as muitas dimensões, que de forma integrada, estão presentes na ação dos professores com os estudantes, e são determinantes para o alcance dos objetivos e fins educacionais. E, por outro lado, observou-se o reconhecimento do perfil de alunos que, na ambiência de uma sociedade informatizada e em rede, acessam o conhecimento por diferentes fontes, descentralizando o professor e a escola, que deixam de ser os únicos detentores da hegemonia dos saberes, o que leva a deprender novas formas de interação e modos de aprendizagem.

É nessa direção que a investigação buscou contribuir para o desenvolvimento profissional docente, guiando-se por competências específicas organizadas em cinco dimensões: a didático-pedagógica, a profissional, a tecnológica, a de relações interpessoais e institucionais e a socioemocional, por englobarem os domínios centrais da atividade, inclusive presentes em outros estudos como de Perrenoud (2000), Pedro (2015), Zwierewicz, Cruz, Garrote (2018) e Costa (2019). Assim, estabeleceu-se um estudo com os professores mineiros sobre as competências que estes julgam necessárias à docência no século XXI, cuja sistematização culminou em um referencial de competências. Nota-se que a identificação e compreensão das competências docentes para o século XXI é condição estruturante para a resignificação de práticas e de estratégias de ensino que contribuam para a efetividade das aprendizagens dos estudantes.

Os estudos revelam que os professores reconhecem que o êxito e o sucesso dos alunos mantêm forte ligação com o domínio de conhecimentos e competências específicas da profissão, pois se mostram elementares para a consciência das demandas singulares de cada situação de ensino e pela busca por garantir oportunidades de aprendizagem a todos. Assim, da amostra de 242 professores participantes do questionário e 9 entrevistados, destacaram-se 36 competências assinaladas como necessárias ao professor do século XXI. Em um esboço global, na dimensão didático-pedagógica, os dados apresentados anteriormente evidenciaram que para os professores, é essencial dominar os saberes científicos da disciplina que lecionam, sendo capazes de organizar recursos, estratégias metodológicas e materiais pedagógicos para serem aplicados em diferentes situações de ensino-aprendizagem envolvendo a participação e o engajamento dos estudantes.

Concernente às demais dimensões, os participantes consideraram indispensáveis na dimensão profissional a responsabilidade e o comprometimento com as atribuições inerentes ao ofício, implicando autoconhecimento e atualização de suas práticas. Destacaram, na dimensão tecnológica, a importância de conhecer as tecnologias digitais e utilizá-las intencionalmente nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do senso-

crítico dos estudantes. Já na dimensão de relações interpessoais e institucionais, a competência mais sublinhada foi a prática da urbanidade e cortesia no trato entre pares e os demais atores do processo educativo, realçando a necessidade do autocontrole para agir de forma adequada a cada situação de trabalho. Inferiu-se, nessa dimensão, que as participações na gestão escolar ainda não são consideradas como essenciais, o que evidencia limitações no engajamento e no sentimento de corresponsabilidade em relação ao projeto institucional, constituindo uma barreira para o desenvolvimento de uma escola democrática. Por fim, os resultados obtidos na dimensão socioemocional ressaltam a autogestão dos sentimentos e emoções para saber lidar com situações frustrantes, principalmente nas situações de conflitos com estudantes.

Entende-se, portanto, o papel crucial que as competências das cinco dimensões aqui destacadas exercem nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que, de modo integrado, vão ao encontro das exigências educativas da sociedade atual. Assim, com vistas a apontar direcionamentos para o aprendizado e desenvolvimento das competências que os professores julgaram essenciais para o desempenho da sua atividade profissional, chegou-se ao produto final - Matriz de Competências para a docência no século XXI - constituindo-se uma ferramenta para a operacionalização do referencial a ser considerado nas formações continuadas a nível macro SEE-MG e SREs, e a nível micro nas escolas. Além disso, tal matriz também pode ser observada e incorporada à organização curricular da formação inicial, que sustentada por enquadramentos teóricos e pedagógicos, contribui para o aprendizado dessas competências de modo estruturado e integrado.

Nessa direção, a finalidade da matriz é servir de parâmetro para o fortalecimento da profissionalidade docente, visando nortear a configuração das pautas de formação dos professores no desenvolvimento de competências para a docência no século XXI. Ademais, se consolida como um instrumento de reflexão das dimensionalidades do trabalho do professor, cujas estratégias e metodologias de formação considerem e contemplem a docência em toda a sua extensão. Acrescenta-se que não é um documento estático, pois é na aprendizagem e no acompanhar das transformações que novos elementos vão surgindo e, conseqüentemente, requisitando o aprendizado e o desenvolvimento de novas competências em um movimento contínuo.

Conclui-se, desse modo, que os objetivos definidos na pesquisa foram atingidos, chegando à validação de um referencial e à construção de uma matriz de competências para a docência no século XXI como produto final a contribuir para a reflexão e prospecção da docência como uma profissão baseada em conhecimentos, saberes e habilidades específicas. No entanto, uma investigação por si é provisória, pois continuamente podem ser revisadas as

afirmações, trazendo novas evidências e descobertas que alterem ou ampliem os resultados, produzindo novos conhecimentos. Dessa maneira, recomenda-se que a análise desenvolvida nesta investigação seja realizada em estudos futuros em outros estados brasileiros, ampliando a participação de mais professores em âmbito nacional, inclusive com análises comparativas com os resultados obtidos neste estudo com professores da rede pública estadual mineira. Indica-se, também, investigações voltadas para o aprendizado e o desenvolvimento das competências no que tange aos possíveis caminhos e estratégias para a operacionalização de um referencial de competências, originando novos desenhos de formação como apontado por Pedro (2015) na relação aproximada entre universidades e escolas, e, como defende Nóvoa (2017), no terceiro espaço, um entre-lugar que articula universidades, escolas e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Diane Santos de; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. **Padrões de competência em TIC para professores.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 1, p. 1839-1857, 2024.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. **Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.
- ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AQUINO, Carla Cristiane Franco de; AQUINO, Jayne Cristina Franco de; CAETANO, Luís Miguel Dias. **Referenciais internacionais de competências digitais para formação docente: desafios ao contexto brasileiro.** Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar, v. 8, n. 26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3782>. Acesso em: 5 out. 2024.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BANDEIRA, Yonara Miranda; SOUZA, Paulo César Zambroni de. **Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 2, p. 273-281, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 67-132.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael; PÉREZ ESCODA, Núria. **Las competencias emocionales.** Educación XX1, num. 10, p. 61-82, 2007.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael; PÉREZ ESCODA, Núria. **Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica.** Avances en supervisión educativa, num. 16, p. 1-11, 2012.
- BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional.** 2001. 320 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre.
- BOLÍVAR, A. (2006). **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.** Málaga: Aljibe.
- BRANDÃO, Hugo Pena. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: Um estudo multinível.** 2009. 360 p. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília - UnB, Instituto de psicologia, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 31, 18 maio 2001. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/parecer-cne/cp-n-9-de-8-de-maio-de-2001>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 34, p. 8, 19 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 109, p. 8, 10 jun. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/media/pronacampo/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 215, p. 108, 8 nov. 2019. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2981>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRENNER, Carmen Eloísa Berlote, FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão Escolar e conflitos**: impactos no trabalho pedagógico dos professores. Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, p. 11-26, 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação, v. 6, p. 9-27, 1998.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, v. 37, n. 01, p. 33-41, 2014.

Cano, E. **Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes**: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação**: as novas políticas curriculares em exame. Educar em Revista, n. 63, p. 173-190, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1992.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1991.

CONCEIÇÃO, Cristina; DE SOUSA, Óscar. **Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências**. Revista Lusófona de educação, n. 20, p. 81-98, 2012.

COSTA, F. A. **Competências TIC**: Estudo de implementação. Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa, 2008.

COSTA, Tiago André R. **Competências Profissionais dos Professores para o século XXI**: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução: Magda Lopes. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

Cruz, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DAMASIO, Bruno Figueiredo. **Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica)**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 25, n. 4, p. 2043-2050, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2017000400024&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 nov. 2024. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt>.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. **Desenvolvimento Interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais**. Temas em Psicologia, 6 (3), 205-215, 1998.

Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. **Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais**. Avaliação Psicológica, 5(1), 99-104, 2006.

Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 8a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, nº 3, Set / Dez. 2001. Disponível em <http://www.senac.br/conhecimento/bts.html>. Acesso em: 05 de abril de 2024.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim técnico do Senac, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001.
DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, p. 73-78, 2010.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1. ed. - 4. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.

Escudero, J. M. **La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos**. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación (pp. 21 51). Barcelona: OCTAEDRO, 2006.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência**. Revista de Administração Contemporânea – RAC, v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRESCHI, Elisandra Mottin; FRESCHI, Márcio. **Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar.** Revista de Educação do IDEAU, v. 8, n. 18, p. 1-13, 2013.

FURTADO, Cássia Cordeiro. **Geração Alpha e a leitura literária: os aplicativos de literatura serviços incentivam a prática?** RBBB, v. 15, p. 418-431, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/134499>. Acesso em: 5 fev. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto/Portugal: Porto, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Revista de ciências da educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernadete Angelina, *et al.* **Professores do Brasil: Novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, José Alberto. **Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão.** Sísifo: Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 23-36, 2009.

GRILLO, M. **O professor e a docência: o encontro com o aluno.** In: ENRICONE, D. (Org.) Ser professor. 4. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

HIPÓLITO, José Antonio Monteiro. **Remuneração por competências: recompensando o desenvolvimento e a contribuição do profissional.** Revista FAE BUSINESS, São Paulo, n. 3, p. 28-31, 2002.

KOBARG, Ana Paula Ribeiro. **Inteligência Emocional e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Formação do Professor.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, a, v. 4, p. 35-53.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** In: **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 2003. p. 278-278.

LIMA, Emília Freitas de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras.** Cadernos de Educação. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras.** Série-Estudos, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021.

MCCRINDLE, Mark. **The ABC of XYZ: Understanding the global generations.** McCrindle Research Pty LTD – Austrália, 2014.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. Referenciais de competências digitais para a formação de professores. In: **XI Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2019**. Universidade do Minho, 2019. p. 1001-1016.

MESQUITA, Elza. **Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores**. Formação inicial de professores, p. 292-303, 2015.

MESQUITA, Elza. **Formação e ação docente: desenvolvendo competências profissionais**. Professores e escolas: conhecimento, formação e ação, 2016, p. 55-77.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 6 ago. 2004. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

MILL, D. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Souza, C. A., & Torres-Morales, O. E. (orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR:UEPG, 2015.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas: Editora Papirus, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. ampl. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade**. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. (org). **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores**. Crítica Educativa, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; CAMPOS, Jailma Bulhões. **Ethos profissional docente: um percurso constitutivo por discursos e saberes.** Revista Internacional de Formação de Professores, v. 6, p. 81-103, 2021.

PAIVA, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016.

PATELA, Nelma. **O perfil geracional dos alunos de hoje.** E-Revista de Estudos Interculturais do CEI, v. 4, 2016.

PEDRO, Ana. **Tecnologias e competências dos professores do ensino básico para o séc. XXI.** Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres [recurso eletrônico]: a nova cultura da aprendizagem / Juan Ignacio Pozo; tradução Ernani Rosa.** Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRENSKY, M. **Theaching digital Natives: partnering for real learning.** Califórnia: Corwin, a Sage, Company, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências.** As questões dos professores. 5^a ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Investigação como instrumento da formação profissional de docentes.** Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 13, n. 28, p. 79-90, 2021.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997. p. 103-133.

RUAS, Roberto *et al.* **Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações.** Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, p. 34-54, 2005.

SÁNCHEZ, Lourdes Pérez; DE LA TORRE, María Jordano; MARTÍN-CUADRADO, Ana María. **Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario. Una experiencia piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED).**Revista de Educación a Distancia (RED), n. 55, 2017.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.**Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCHUHMACHER, V. R. N. **Limitações da Prática Docente no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 346 p. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica.

SEIÇA, Aline Bernardes. **A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico.** 2001. Tese de Doutorado.

SHEIBE, Leda. **A formação de professores no Brasil: A herança histórica.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Carlos M. **Competências docentes e o perfil profissional dos professores.** Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho). Braga: Universidade do Minho, p. 117-127, 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.**Revista brasileira de educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n.13, jan./abr. 2000a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.**Educação & sociedade, v. 21, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas.**Educação & Sociedade, v. 28, p. 426-443, 2007.

TRINDADE, Sara Dias; FERREIRA, António Gomes. **Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital.**Icono14, v. 18, n. 2, p. 162-187, 2020.

UNESCO. **Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO.** Unesco, 2019.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Paris, França, 2008. 13p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**, v. 2, p. 13-21, 2008.

VIANNA, Heraldo Merlim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano editora, 2003.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo por competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO VIRTUAL

**ESCALA DE PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Caro Professor,

Você está sendo convidado para participar da **pesquisa Competências para a docência no século XXI**. O objetivo central dessa investigação é analisar as competências requisitadas ao profissional docente da educação básica do século XXI para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atenda às exigências dos estudantes.

O estudo está sendo desenvolvido, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA), pela mestrandia Eliane Lemos de Carvalho sob orientação do prof. Dr. Braian Veloso.

O público deste questionário são professores da rede pública estadual de Minas Gerais do ensino fundamental anos finais e médio.

Sua participação consiste em responder a perguntas, abertas e fechadas, sobre o tema da pesquisa mencionado anteriormente. Pelos nossos testes, a participação exige, em média, 15 minutos.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins científicos. Nenhuma informação pessoal será utilizada sem o consentimento do participante. Destaca-se que o presente questionário foi adaptado de Pedro (2015) a partir de sua tese de doutorado.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora: Eliane Lemos de Carvalho

Declaro que li as informações acima e:

CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

QUESTÕES

Características gerais e profissionais:

Favor indicar dados.

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

Entre 21 e 30 anos

Entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 50 anos

Entre 51 e 60 anos

Mais de 60 anos

3. Cidade em que trabalha como professor:

4. Maior titulação

Especialização

Mestrado

Doutorado

5. Área do conhecimento em que está integrado(a)

- () Linguagem e suas tecnologias
 () Matemática e suas tecnologias
 () Ciências da natureza e suas tecnologias
 () Ciências humanas e sociais e aplicadas.

6. Indique a(s) sua(s) graduação(ões):

R: _____

7. Indique em qual(s) disciplina(s) e/ou área(s) você atua na Educação Básica:

R: _____

8. Etapa da Educação Básica na qual atua

- () Ensino Fundamental Anos Finais
 () Ensino Médio

9. Anos de Serviço

- () 1 a 5 anos
 () 6 a 10 anos
 () 11 a 20 anos
 () Mais de 20 anos

10. Há quantos anos finalizou sua licenciatura?

- () Menos de 5 anos
 () Entre 5 e 10 anos
 () Entre 11 e 20 anos
 () Mais de 20 anos

COMPETÊNCIAS DOCENTES

Assinale quais as competências seguintes julga como necessárias ao desenvolvimento da sua profissão no século XXI:

(1) Desnecessária (2) nada importante (3) Pouco importante (4) Importante (5) Imprescindível

Dimensão pedagógica

1 - Saber aplicar atividades diversificadas com diferentes graus de complexidade ajustados ao nível e possibilidades dos estudantes.

() Desnecessária () nada importante () Pouco importante () Importante () Imprescindível

2 - Desenvolver o currículo considerando a heterogeneidade e necessidades de cada turma.

() Desnecessária () nada importante () Pouco importante () Importante () Imprescindível

3 - Desenvolver conhecimento didático-pedagógico adequado à área disciplinar.

() Desnecessária () nada importante () Pouco importante () Importante () Imprescindível

4 - Utilizar diferentes estratégias e metodologias inclusive ativas, para o ensino-aprendizagem.

() Desnecessária () nada importante () Pouco importante () Importante () Imprescindível

5 - Mobilizar diferentes estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades e projetos escolares.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

6 - Utilizar dos saberes prévios dos alunos para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

7 - Aplicar metodologias de monitoramento da progressão das aprendizagens dos estudantes.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

8 - Realizar a gestão da sala de aula.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

9 - Dominar os conteúdos sendo capaz de aplicá-los em diferentes contextos e situações de interesse dos estudantes.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

10 - Criar, em contexto de sala de aula, situações de aprendizagem focadas na resolução de problemas reais.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

11 - Envolver os estudantes em atividades de pesquisas e projetos interdisciplinares.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

12 - Monitorar os estudantes em situações de aprendizagem, com foco na avaliação formativa e processual.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

13 - Desenvolver o protagonismo dos estudantes em diferentes situações de aprendizagens.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

14 - Utilizar métodos de avaliação inovadores como um elemento regulador das aprendizagens.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

15 - Oferecer aos estudantes diferentes oportunidades de aprendizagem com atividades de intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

16 – Quais metodologias utiliza no processo de ensino aprendizagem? Qual é mais predominante?

17 – Em sua prática desenvolve estratégias para retomar o planejamento para atender a heterogeneidade da turma?

18 – Em suas aulas quais instrumentos avaliativos utiliza? Qual utiliza com maior frequência?

DIMENSÃO PROFISSIONAL

19 - Buscar de forma autônoma o aprimoramento contínuo da prática profissional.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

20 - Refletir sobre as suas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas com vistas ao aprimoramento contínuo.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

21 - Agir de forma responsável e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

22 - Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

23 - Ocupar-se com zelo e responsabilidade das atividades inerentes à docência.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

24 - Refletir sobre aspectos éticos no exercício da profissão docente.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

25 - Participar de comunidades, grupos de estudos que potencializam a reflexão e o desenvolvimento profissional.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

26 - Compreender a dinâmica social da atualidade, valores e crenças e seus reflexos no contexto da escola.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

27 - Desenvolver projetos que potencializam a colaboração e tornem acessíveis trocas de conhecimento e de experiências entre docentes.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

28 - Com que frequência realiza formações continuadas com vista ao aprimoramento profissional? Qual a data da última formação? E como desenvolve a aplicação na prática?

DIMENSÃO TECNOLÓGICA

29 - Utilizar as tecnologias digitais como ferramenta para desenvolver pensamento crítico dos estudantes.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

30- Utilizar intencionalmente as ferramentas digitais em situações de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

31 - Utilizar as tecnologias como forma de comunicação com pais, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

32 - Conhecer e explorar modelos de utilização de tecnologias digitais.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

33 – Nunca, raramente, às vezes ou sempre utiliza as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem?

34 - Cite uma ferramenta digital mais utilizada em sala de aula?

35 – Como avalia o uso das tecnologias digitais na escola?

DIMENSÃO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INSTITUCIONAIS
--

36 - Agir de forma colaborativa com a equipe mesmo quando sua decisão não prevalecer.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

37 - Participar da gestão escolar na tomada de decisões nos eixos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

38 - Praticar a cortesia, o respeito e urbanidade no trato com estudantes, pares e demais profissionais da escola.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

39 - Praticar o compartilhamento de ideias, recursos entre estudantes e profissionais da escola.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

40 - Gerenciar conflitos de natureza interpessoal agindo de forma adequada.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

41 - Ter autopercepção de si agindo de maneira apropriada as exigências de cada situação.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

42 - Desenvolver a dimensão relacional e de comunicação entre pares e restante da comunidade escolar.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

43 - No ambiente da escola você prefere trabalhar de forma individual ou em equipe compartilhando suas ideias com seus pares?

44 – Participa da gestão da escola na tomada de discussões? Se sim, exemplifique como isso ocorre.

DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

45 - Saber envolver alunos em práticas colaborativas para realização de atividades coordenadas.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

46 - Saber lidar com frustrações focando na possibilidade de aprendizado.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

47 - Autorregular-se no processo ensino-aprendizagem.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

48 - Desenvolver o autocontrole nas situações relacionadas com a gestão de riscos na relação professor-aluno.

Desnecessária nada importante Pouco importante Importante Imprescindível

49 - Você lida bem com as mudanças que tiram você da sua zona de conforto? Por quê?

50 - Geralmente como reage em sua situação de conflito em que é desafiado/a por um estudante?

COMENTÁRIOS GERAIS

51 – Existem outras dimensões de competências para o docente do século XXI que você considera importantes e que não fizeram parte do questionário? Se sim, indique quais.

52 - Existem outras competências para o docente do século XXI que você considera importantes e que não foram mencionadas no questionário? Se sim, indique quais.

53 – Se desejar, deixe comentários gerais sobre a pesquisa, sobre o tema, sobre o questionário etc.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Caro Professor(a),

Grata pela participação,
Eliane Lemos de Carvalho

Breve introdução para situar o entrevistado.

As transformações e mudanças ocorridas na sociedade no século XXI vêm impondo novas exigências profissionais. No campo educacional, o acesso rápido e intenso a inúmeras informações provoca alterações na forma de ensinar e aprender, o que evoca a necessidade do desenvolvimento de competências inerentes ao exercício da docência. A atividade docente requisita desse profissional aprimoramento contínuo, cuja prática pedagógica absorva as mudanças do tempo.

Na pesquisa, entendemos competência como a habilidade de reunir diversos recursos cognitivos e emocionais para lidar com situações práticas em um movimento contínuo de reflexão, construção e reconstrução de saberes.

QUESTÕES ORIENTADORAS:

1 – Fale sobre sua formação, como escolheu o magistério, ingresso na universidade e na profissão.

2 - Em qual cidade você trabalha como docente no momento?

3 – Há quantos anos está trabalhando na educação? Como tem sido a experiência ao longo desse período?

4 - Em que medida percebe o reflexo das transformações e mudanças sociais no contexto da escola?

5 – A dinâmica social da atualidade pode forçar mudanças na escola? Como concebe a escola do/para século XXI?

6 - Quais os principais desafios para ensinar no século XXI? E quais são as novas potencialidades?

7 – Como caracteriza o estudante desta geração (do século XXI)?

8 – Como lida com a indisciplina na sala de aula? Na sua opinião quais motivos para a indisciplina?

9 - Qual é o papel do professor na escola do século XXI?

10 – Quais competências, devem ser desenvolvidas na formação inicial dos professores para atender as exigências educacionais do estudante do século XXI?

11 - Que competências devem ser desenvolvidas na formação continuada e ao longo do desenvolvimento profissional docente?

12 – Você sente a necessidade de utilizar metodologias diferenciadas (metodologias ativas) para atender às novas exigências educacionais?

13 – Qual a sua percepção sobre a utilização das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem?

14 - Se desejar, fique à vontade para fazer comentários sobre temas/assuntos/questões que não foram abordados na entrevista.

APÊNDICE C

PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

Eliane Lemos de Carvalho
Prof. Orientador: Dr. Braian Garrito Veloso

INTRODUÇÃO

O mestrado na modalidade profissional na área de ensino, criado pela portaria normativa MEC nº 17 de dezembro de 2009, tem como exigência da CAPES a criação do produto educacional como parte da pesquisa, em que o mestrando precisa desenvolvê-lo e aplicá-lo no contexto de sua profissão. Nessa direção, o presente apêndice tem como objetivo apresentar um Produto Educacional em atendimento às determinações do mestrado profissional, instituído pelas normativas atuais: Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017, e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017.

Para subsidiar o estudo sobre produto educacional, foram realizadas consultas no Google Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outros. Durante a pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que o mestrado profissional na área da educação é mais recente e teve seu início marcado por resistências, críticas, desconfianças e receio de perder o nível de qualidade conquistado pela pós-graduação brasileira, porém, nos últimos anos, vem ganhando destaque em virtude das importantes contribuições da pesquisa e produto educacional para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e da prática profissional dos profissionais da educação.

Diante disso, o mestrado profissional em educação tem como característica a imersão do pesquisador na investigação da sua própria prática, em que o produto educacional constitui o resultado tangível desse processo gerado a partir da pesquisa e aplicado em condições reais nos espaços educacionais. Souza *et al.* (2021, p.34) apontam que “Os produtos educacionais têm, em sua maioria, o objetivo de suprir uma necessidade ou uma lacuna de uma turma ou, até mesmo, do sistema de ensino ou, ainda, apresentar possíveis propostas para o trabalho com uma inovação pedagógica”. Para Rizzatti *et al.* (2020), o produto educacional constitui uma resposta a problemáticas e inquietações que derivam do contexto da prática profissional.

A Capes, dentro da área de ensino 46, entende produto educacional como:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda,

a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019, p. 16).

Desse modo, os produtos educacionais, como proposta de intervenção em um contexto que foi devidamente estudado e analisado, são potentes ferramentas para a melhoria das aprendizagens na educação básica e das formações de profissionais da educação, pois são construídos a partir de uma atividade de pesquisa daqueles que diretamente estão vivenciando o problema real. Esse problema pode ser identificado em outros contextos educacionais, o que torna o produto educacional uma ferramenta a ser utilizada, reutilizada e adaptada ao ambiente e às turmas. Rizzatti *et al.* (2020, p. 2) corroboram ao afirmarem que:

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE num *continuum*.

Roças e Bofim (2018) corroboram a definição de produto educacional, mas chamam atenção para a necessidade do rigor teórico-metodológico para não elaborar materiais frívolos e superficiais, e para o fato de que os Produtos Educacionais (PE) não devem ser entendidos como um receituário a ser reproduzido de forma acrítica, mas que possam ser utilizados, considerando a necessidade de adaptação aos diferentes contextos. Desse modo, a compreensão efetiva de produtos educacionais, em primeiro contribui para elevar a qualidade da elaboração destes, e em segundo, se apresenta como um material significativo para a melhoria dos processos educacionais e para o desenvolvimento profissional do pesquisador.

Pautando-se nesses referenciais teóricos é que se iniciou a busca por pensar um produto educacional capaz de materializar os resultados da pesquisa, que partiu do interesse em analisar as competências requisitadas ao profissional docente da educação básica do século XXI. Aliado a isso, estão as experiências da autora como professora, o processo de socialização entre os profissionais e as dinâmicas do trabalho no contexto da escola pública, que sempre levaram a questionar sobre quais saberes e práticas são próprios do exercício profissional do professor. Assim, na vivência da prática docente quando professora e no contato cotidiano como inspetora escolar, a autora deste texto foi instigada pela maneira como os professores desenvolvem seu ofício na dimensão da ação didático-pedagógica, das relações interpessoais, do compromisso

e comprometimento, do controle e equilíbrio emocional.

Diante disso, tem-se como objetivo principal para o PE: Desenvolver uma matriz de competências para a docência no século XXI a partir da percepção dos professores. Como desdobramentos, tem-se os seguintes objetivos específicos: 1. Construir uma matriz de competências para a docência no século XXI alinhada às exigências da profissão e necessidades educativas dos estudantes; 2. Subsidiar o desenvolvimento de formações continuadas em cada dimensão da profissionalidade docente a nível macro (Secretaria de Estado de Educação e Superintendências regionais de ensino) e a nível micro (escolas); 3. Servir como um referencial para autoavaliação e busca autônoma do desenvolvimento profissional; 4. Ampliar o olhar do gestor nos processos de monitoramento e avaliação de desempenho em cada uma das dimensões da profissionalidade docente.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico da pesquisa que resultou na proposta do produto educacional obedeceu aos seguintes pressupostos: revisão bibliográfica do conceito de competências do profissional docente para o século XXI e o perfil do estudante da atualidade; inquirição de professores do ensino fundamental anos finais e médio da rede pública estadual de Minas Gerais por meio de questionário no formato online; realização de entrevista semiestruturada com professores respondentes do questionário; e tratamento dos dados coletados mediante abordagens quantitativa e qualitativa. Foi adotada a estratégia transformativa sequencial (Creswell, 2010), cujo processo investigativo perpassou pelo referencial teórico e por uma etapa primária de coleta e análise de dados quantitativos seguidos por uma etapa secundária de coleta e análise de dados qualitativos.

1ª Fase

A pesquisa iniciou-se com uma revisão bibliográfica. Assim, a parte empírica se deu exclusivamente em escolas públicas estaduais de Minas Gerais que ofertam o ensino fundamental anos finais e também o ensino médio. No que concerne à etapa quantitativa, foi aplicado um questionário online, com perguntas abertas e fechadas, optando também pelo uso da escala – Likert com 5 níveis de respostas, disparado a todos os professores das escolas da rede pública estadual de Minas Gerais do ensino fundamental anos finais e médio de abril a outubro de 2024. O questionário teve como base o modelo de Pedro (2015), partindo do referencial de competências técnico-pedagógicas necessárias ao professor da educação básica

a partir de Pedro (2015) e Perrenoud (2000).

Na segunda etapa, após mapeamento mediante dados quantitativos, foram realizadas entrevistas abertas (semiestruturadas) (Vianna, 2003), com professores que responderam ao questionário. Os participantes foram selecionados a partir da faixa etária e maior tempo no magistério, organizados, a princípio, em dois grupos: o primeiro, com professores com idades entre 40 a 50 anos e de 11 a 20 anos de experiência docente, e o segundo, com professores entre 25 a 35 anos de idade e de 5 a 10 anos de magistério. Os participantes foram contatados por mensagem eletrônica, conforme a disponibilidade para agendamento das entrevistas. No entanto, ao realizar os contatos, encontrou-se com muita frequência uma amostra de professores com mais de 15 anos de experiência e dificuldades de obtenção do público com média de 5 a 10 anos. Isso levou a decisão de incluir um terceiro grupo, composto por professores com idades entre 51 a 60 anos e mais de 20 anos de experiência docente. Desse modo, nessa etapa qualitativa, as conversas foram gravadas (vídeo e/ou áudio) para propiciar a observação e o registro das expressões do entrevistado durante a conversa. O tratamento dos dados seguiu a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

2º Fase

A partir da coleta de dados, realizou-se um mapeamento de quais as competências os docentes consideravam como imprescindíveis para o desenvolvimento da sua profissão nas dimensões: didático-pedagógica, profissional, tecnológica, relações interpessoais e institucionais, e socioemocional. Especifica-se que os dados quantificáveis, obtidos pelo questionário, foram analisados por meio de técnicas de estatística simples como cálculo de média, mediana, moda, etc.

Os resultados apresentados por meio de gráficos e tabelas foram construídos no *software* Microsoft Excel. Os dados qualitativos, resultantes das entrevistas, foram transcritos na íntegra a fim de filtrar, selecionar e organizar as informações que foram analisadas à luz das categorias analíticas atinentes aos objetivos específicos e, especialmente, ao arcabouço teórico, com base nas discussões de Pedro (2015) e Perrenoud (2000). Por fim, foi realizada a triangulação dos dados quantitativos extraídos do questionário eletrônico com os dados qualitativos das entrevistas, relacionando-os com o referencial teórico. Isso resultou em um referencial de competências para a docência no século XXI, alinhadas ao perfil e às exigências educativas dos estudantes a partir da percepção dos docentes.

2 BASE TEÓRICA

A pesquisa está fundamentada em autores que versam sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente na ótica das competências específicas da profissão, considerando-se o contexto histórico-social de mudanças e transformações que a virada do século XX para o século XXI trouxe para o cenário educacional. O mundo contemporâneo impõe novas configurações na dinâmica do trabalho docente, forçando à necessidade de rupturas com concepções e metodologias de ensino que já não respondem mais aos paradigmas educacionais desse tempo. Nessa direção, buscou-se discutir as práticas pedagógicas mais recorrentes e identificar as competências que são elementares para que os professores desenvolvam o exercício profissional, a fim de promover a qualidade da aprendizagem dos estudantes e consequente melhoria dos resultados da educação básica da rede pública estadual de Minas Gerais.

Outro aspecto a considerar é que na literatura nos últimos anos, muito se tem falado de competências, e o grande desafio dessa abordagem foi não cair no reducionismo tecnicista e interpretações equivocadas que não se constituem como a proposta delineada na pesquisa. O interesse investigativo partiu da premissa teórica que tem como referencial as competências para a docência, imprescindíveis para o domínio da profissão. A opção por essa perspectiva teórica se apoiou em autores como Perrenoud (2000), Rué e Martínez (2005) *apud* Pedro (2019), Pedro e Matos (2019), dentre outros.

Nesse sentido, adotou-se o conceito de competências na direção desses autores, como a habilidade de reunir diversos recursos cognitivos e emocionais para lidar com situações práticas, em um movimento contínuo de reflexão, construção e reconstrução de saberes. A proposta visou demonstrar que o exercício do magistério exige perícia profissional específica da docência, e para isso, a necessidade de discutir o desenvolvimento de competências como um processo contínuo na carreira e na busca por novas aprendizagens para o aprimoramento da prática profissional que absorva as mudanças do tempo.

Desse modo, o resultado tangível da pesquisa sobre as competências para a docência no século XXI, identificada e validada pelos professores com vista às premissas apresentadas pela sociedade e pelos educandos, deu origem a um referencial de competências, cuja busca por sua operacionalização resultou na construção do produto educacional intitulado Matriz de competências para a docência no século XXI.

3 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

A construção do produto educacional partiu dos resultados da pesquisa, conforme exposto anteriormente. Assim, o processo iniciou-se com uma análise e mapeamento das competências que os professores julgaram imprescindíveis para o exercício da docência no século XXI em cada uma das dimensões selecionadas: didático-pedagógica, profissional, tecnológica, relações interpessoais e institucionais, e socioemocional. Desse modo, com o intuito de orientar os docentes no aprendizado e desenvolvimento dessas competências, a matriz de competências para a docência no século XXI foi desenvolvida.

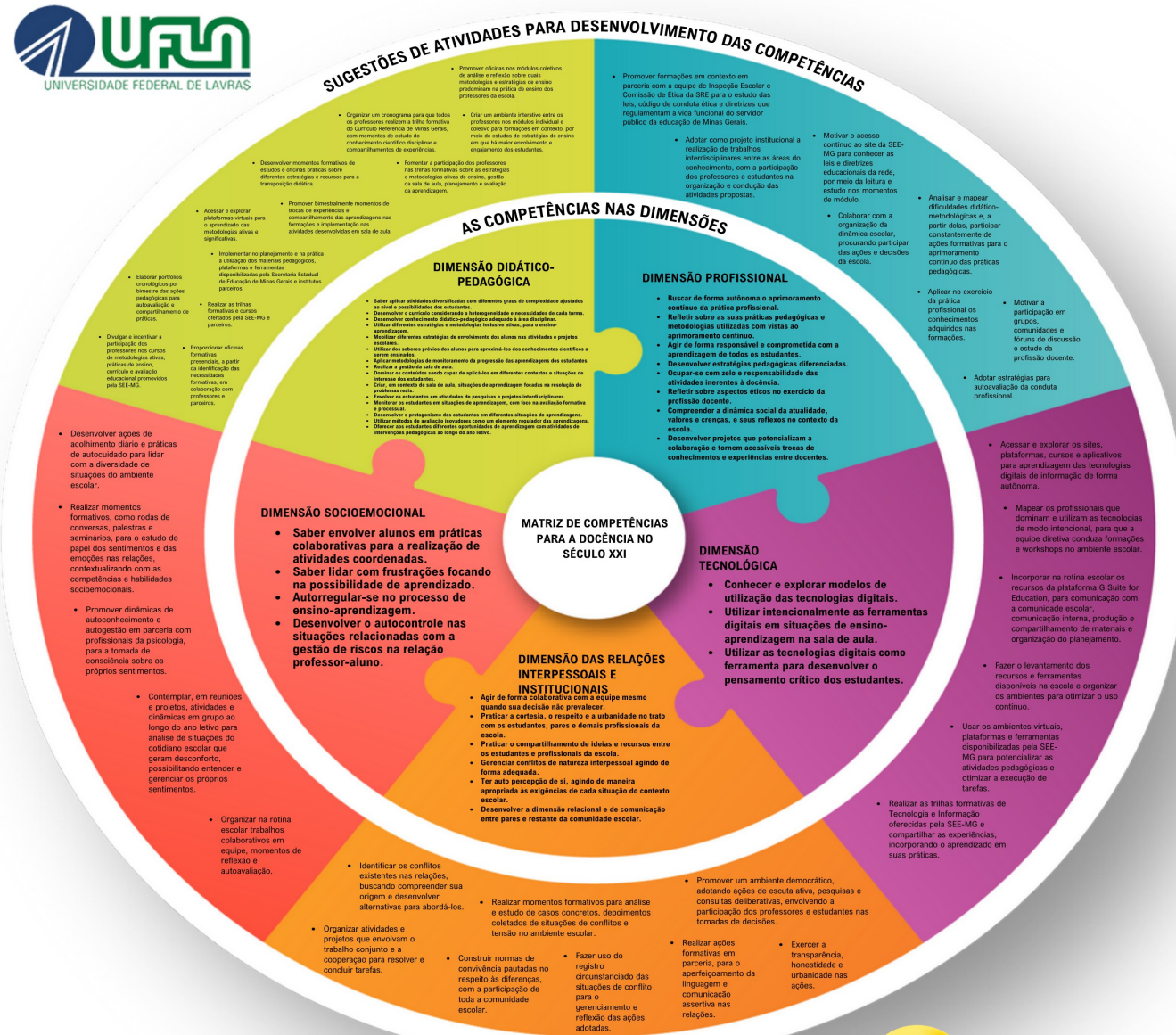
A matriz apresenta em cada dimensão um conjunto de competências validadas pelos próprios professores, com indicações de atividades, *sites*, plataformas gratuitas de formação e cursos ofertados pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE-MG. Trata-se de um instrumento prático para nortear a atividade profissional docente, destacando sua abrangência e a necessidade do contínuo aperfeiçoamento, haja vista as dimensões centrais da profissionalidade, em consonância com as demandas da atualidade. Nesse sentido, o instrumento constituiu-se das seguintes etapas:

- 1ª etapa – Tratamento dos dados da pesquisa, compilação dos resultados e elaboração da primeira versão para análise e considerações junto ao orientador;
- 2ª etapa – Elaboração da versão final da matriz de competências (*design* gráfico, definição do *layout* e ilustrações);
- 3ª etapa – Publicação e divulgação na versão impressa e digital distribuída gratuitamente a todas as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, disponível via *link* no site da SEE-MG e canais de comunicação.

A matriz aqui apresentada está estruturada em cinco dimensões, que de maneira integrada, são fundamentais para o desempenho da profissão. É uma oportunidade para refletir sobre a ação docente e identificar as possibilidades que potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a ferramenta contribui a nível SEE-MG e Superintendências Regionais de Ensino (SREs) para subsidiar o planejamento de formações continuadas, direcionando o foco para o que vem sendo requisitado do professor nos últimos tempos. A matriz também contribui ao compor um panorama geral das competências necessárias para ser um bom professor, expressando o contínuo de construção e reconstrução de novas competências em interatividade com aqueles que exercem a docência como profissão, assumindo a prática como objeto de análise em toda a sua complexidade.

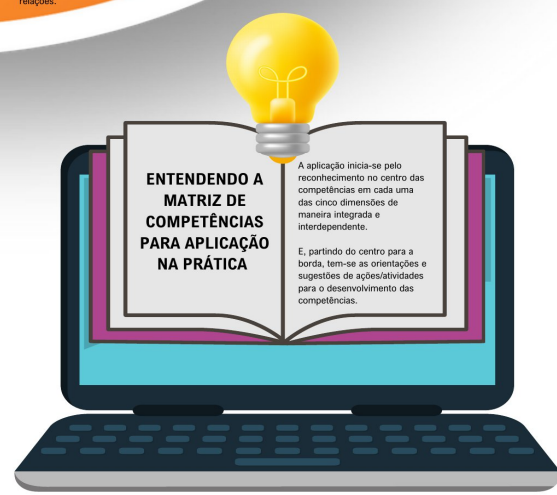
Acrescenta-se, ainda, a possibilidade de oferecer para a formação inicial um *insight* para refletir sobre as necessidades formativas a serem contempladas nos currículos, além de possivelmente oferecer contribuições para intervenções e planejamentos em outras localidades com contextos similares. Também servirá como base para o reforço ou revisão de políticas públicas acerca do tema, bem como subsidiar as formações e contribuir para o desenvolvimento profissional docente, e sustentar a argumentação sobre as competências necessárias à docência no século XXI para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que incorpore as transformações ocorridas ao longo dos tempos, capaz de responder às expectativas dos estudantes.

4 MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI



MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

Constitui-se o produto educacional como uma resposta de intervenção concreta ao problema central da pesquisa intitulada "Competências para a docência no século XXI: implicações para a prática pedagógica e para os resultados da educação pública mineira". A matriz comporta orientações que visam o desenvolvimento profissional alinhando-se às exigências educativas da contemporaneidade. É um instrumento que estabelece parâmetros para potencializar as formações continuadas e o trabalho docente.



Para ter acesso mais detalhado à Matriz de Competências para a Docência no Século XXI, aplique o zoom na página, ou [acesse este link](#).

5 PÚBLICO-ALVO

Professores da rede pública estadual de Minas Gerais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto educacional proposto é um instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional docente, como ferramenta a fim de incluir nas formações dos professores metodologias e estratégias de trabalho. Assim, a matriz de competências tem como foco a promoção a nível macro (SEE-MG e SREs) e escolas a nível micro, visando à elaboração de formações continuadas, considerando todas as dimensões. Além disso, a matriz de competências para a docência no século XXI constitui um potente dispositivo de auxílio aos professores que buscam, de forma autônoma, o desenvolvimento de sua profissionalidade, e aos gestores escolares, que almejam ampliar o olhar sobre os critérios avaliativos nos processos de monitoramento e avaliação de desempenho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria Capes nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30062017-portaria-131-2017-pdf>. Acesso em: 18 de set de 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria do MEC nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf>. Acesso em: 18 de set de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação, (DAV). **Documento de Área – Área 46 - Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 17 de set de 2023.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fatima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. **Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR–Londrina: estudo preliminar das contribuições**. Revista Polyphonia, v. 28, n. 2, 2017.

FREITAS, Rony. **Produtos Educacionais na área de ensino da CAPES: O que há além da forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229/805>. Acesso em: 21 de set de 2023.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J.S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. **Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico**. Ciênc. educ. (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2023.

ROSA, Cleci T. Werner da Rosa; LOCATELLI, Aline. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**. v. 8, n. 2. jul./ago. 2018.

SOUZA, T.C.; BELIZÁRIO, V. A.; FERREIRA, H.M. **Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente**. Revista Devir Educação. Lavras, v.5, n 2, p.31-48 jul./dez., 2021.

VIANNA, Heraldo Merlim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano editora, 2003.

APÊNDICE D

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

UMA PRÁTICA DESENVOLVIDA PELA COORDENAÇÃO DE INSPEÇÃO ESCOLAR DA SRE CORONEL FABRICIANO

INTRODUÇÃO

Apresenta-se uma prática de formação desenvolvida pela pesquisadora na coordenação do serviço de inspeção escolar da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano, voltada à promoção do desenvolvimento profissional de docentes e demais profissionais da educação no ambiente escolar. Assim, modo análogo, a estratégia pode ser desenvolvida com a matriz de competências no contexto escolar. Por meio do monitoramento contínuo às instituições escolares, são mapeadas demandas apontadas pelos gestores relacionadas à prática pedagógica, à ética profissional e ao cumprimento das diretrizes institucionais de interesse público, que impactam significativamente no desempenho das ações didático-pedagógicas. Além disso, são considerados os indicadores de fluxo e resultados das instituições, bem como as manifestações de reclamações e denúncias recebidas pelo canal da Ouvidoria Educacional de Minas Gerais. Esses temas são classificados por categorias temáticas nas dimensões da profissionalidade e, com base nisso, é organizada uma estrutura de formação situada nas escolas.

OBJETIVOS

Identificar as situações-problema do cotidiano escolar relacionadas à prática profissional;

Apresentar as diretrizes da rede pública estadual de Minas Gerais e as legislações sobre direitos, deveres e proibições no serviço público educacional;

Discutir em cada contexto escolar as práticas pedagógicas mais recorrentes dos profissionais e realizar oficinas de metodologias ativas;

Estruturar novas pautas formativas e encaminhamentos a outros setores da SRE.

METODOLOGIA

Realização de mapeamento das situações-problema do cotidiano escolar e classificação por dimensões da profissionalidade: **Profissional, Relações interpessoais e institucionais,**

didático-pedagógica, tecnológica. Estas que impactam no trabalho e na melhoria dos resultados da instituição. A partir disso, são organizadas reuniões de planejamento com a equipe diretiva e pedagógica para o agendamento de datas, elaboração do material dos encontros formativos com foco nos principais pontos de atenção destacados pela equipe escolar, seleção das dinâmicas de interação, atividades, casos para estudo e análise de práticas, correlacionando os processos com as legislações educacionais nacionais e com as diretrizes e normativas da SEE-MG.

PÚBLICO-ALVO

Professores.

MÉDIA DE DURAÇÃO

4 horas.

RESULTADO

Os resultados indicam que, a partir dessas intervenções, houve uma melhora na conduta dos profissionais, no compromisso com a aprendizagem dos estudantes, na compreensão das responsabilidades, deveres e proibições no serviço público, bem como na compreensão das diretrizes educacionais da rede. Além disso, novas demandas surgem desses momentos formativos, que possibilitam mobilizar outros profissionais da SRE (divisão de atendimento pedagógico, diretoria de pessoal, núcleo de atendimento educacional) e estruturar novas pautas formativas.

APÊNDICE E

A OFICINA FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIA PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

OFICINA FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIA PARA A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

Para o aprendizado e desenvolvimento das competências estruturadas nas cinco dimensões da profissionalidade docente, uma indicação como ponto de partida é organizar no planejamento anual das atividades extraclasse dos professores (módulos I e II) momentos de formação com foco nas demandas e carências formativas do grupo. Nesse sentido, compete à equipe diretiva e pedagógica estruturar por ordem de prioridade quais dimensões de competências terão como foco inicial, considerando as singularidades do contexto escolar. E nesse processo, a matriz de competências traz sugestões e indicações de atividades práticas a serem realizadas que podem ser ampliadas pela equipe escolar com criatividade, autonomia e parcerias com instituições de ensino superior.

Assim, definido no plano de trabalho o tempo dentro da carga dos módulos, para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem das competências tendo como referência a matriz, o próximo passo é a estruturação personalizada das formações. E, aqui, apresenta-se a oficina formativa como uma estratégia metodológica bastante eficaz por sua capacidade de promover maior integração e envolvimento dos participantes, além de possibilitar o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimentos.

OFICINA FORMATIVA NO MÓDULO II

Dessa forma, podem ser organizadas oficinas formativas por dimensão de competências nos módulos de atividades extraclasse (módulo II coletivo) ao longo de todo o ano letivo, acrescidas de outras ações propostas na matriz, incorporadas à rotina escolar. À vista disso, pode-se, ainda, organizar oficinas para a aprendizagem das competências de modo integrado, como, por exemplo, as socioemocionais e as das relações interpessoais e institucionais por meio de atividades práticas de autoconhecimento, estudos de casos do cotidiano escolar, simulação de problemas para resolução, exercícios e dinâmicas de acolhimentos diários, e estratégias de escuta, dentre outros. Para isso, a equipe pedagógica e diretiva poderá buscar apoio das equipes da SRE, que para os profissionais da escola, também, é uma instância responsável por promover formações continuadas, bem como divulgar e disponibilizar materiais e plataformas ofertadas pela SEE-MG.

Ora, organizar oficinas formativas dentro da carga horária dos professores, considerando o desafio do tempo e a sobrecarga de trabalho, representa uma alternativa viável

para o aprendizado das competências docentes e o conseqüente aperfeiçoamento profissional, principalmente quando inseridas em um projeto permanente de formação em contexto, institucionalizado na cultura escolar. Pois são as vivências e práticas do cotidiano escolar que somadas às mudanças sociais e culturais tornam-se insumos para o estudo, a reflexão e a ressignificação da própria prática.