



Competências docentes mapeadas em publicações do Brasil, da Espanha e Suécia na transição do século XX para o XXI

Teachers' competencies mapped in Brazilian, Spanish and Swedish publications from the turn of the twentieth to the twenty-first century

Mapeo de las competencias docentes en publicaciones de Brasil, España y Suecia en la transición del siglo XX al XXI

Marlene Zwierewicz^[a], Roberto Moraes Cruz^[b], Ramon Garrote^[c]*

^[a] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, Brasil

^[b] Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

^[c] Universidade de Borås (UB), Borås, Gotalândia Ocidental, Suécia

Resumo

Na década de 1970, passaram a ser requisitados dos trabalhadores novos domínios teóricos, técnicos e relacionais, fazendo emergir o paradigma das competências, que se inseriu no mundo laboral, delimitando um campo difuso e aberto a novas descobertas relativas ao

*MZ: Doutora em Educação e Psicologia, e-mail: marlenezwie@yahoo.com.br

RMC: Doutor em Ergonomia, e-mail: robertocruzdr@gmail.com

RG: Doutor em Educação, e-mail: ramon.garrote@hb.se

seu conceito, a sua constituição e aplicabilidade. Constitui-se como objetivo desta pesquisa classificar as competências profissionais por meio da análise de publicações realizadas no Brasil, na Espanha e Suécia, na transição do século XX para o século XXI, distinguindo, a partir de dimensões identificadas, as competências transversais atribuídas aos trabalhadores de forma geral daquelas vinculadas especificamente aos docentes. Tendo como suporte as pesquisas bibliográfica e documental e a abordagem qualitativa, os dados foram coletados mediante a análise de autores de referência, de documentos de órgãos governamentais e de entidades dos três países. Os resultados indicam que as competências transversais destacadas são vinculadas a dez dimensões e que, na definição das competências específicas da docência, existe a necessidade de incluir a dimensão conceitual, em função de o docente ter, entre suas exigências profissionais, a compreensão de diferentes perspectivas pedagógicas e sua repercussão nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Competências. Competências transversais. Competências docentes.

Abstract

In the 1970s new theoretical, technical and interpersonal skills began being demanded from workers. This requirement gave rise to the competencies paradigm, which found its way into the working world, defining a diffuse and open field to the new discoveries related to its own concept, constitution and applicability. The objective of the present piece of research is to categorize professional competencies by means of analysis of publications from Brazil, Spain, and Sweden, in the period of transition from the Twentieth to the Twenty-first century, while distinguishing (from the identified dimensions) the transversal competencies attributed to workers in general from those specifically related to teachers. By means of bibliographical and documentary research, with a qualitative approach, data were collected through the analysis of seminal authors as well as documents from governmental organs and other entities from the three countries included in the study. The results indicate that the highlighted transversal competencies are associated with ten dimensions. Besides, it was found that the conceptual dimension needs to be included in the definition of teachers' specific competencies. That is so, due to the fact that among their professional

attributions, teachers must understand different pedagogical perspectives and their repercussion in the process of teaching and learning.

Keywords: *Competencies. Transversal competencies. Teachers' competencies.*

Resumen

En la década de 1970, se comenzó a exigirle a los trabajadores nuevos dominios teóricos, técnicos y relacionales, provocando el surgimiento del paradigma de las competencias. Ese paradigma se fue afianzando en el mundo laboral, delimitando así un campo difuso y abierto a nuevos descubrimientos relativos a su concepto, constitución y aplicabilidad. Como objetivo de esta investigación, definimos la clasificación de las competencias profesionales por medio del análisis de publicaciones en Brasil, España y Suecia, realizadas durante la transición del siglo XX al siglo XXI. A partir de las dimensiones identificadas, las competencias transversales atribuidas a los trabajadores se distinguen, de forma general, de las vinculadas específicamente a los docentes. Teniendo como base las investigaciones bibliográfica y documental, y el enfoque cualitativo, se recolectaron los datos por medio del análisis de autores de referencia y de documentos de órganos gubernamentales y entidades de los tres países mencionados. Los resultados indican que las competencias transversales destacadas se vinculan a diez dimensiones, y que en la definición de las competencias específicas de la docencia existe la necesidad de incluir la dimensión conceptual, en razón de que el docente cuenta entre sus implicaciones profesionales la comprensión de diferentes perspectivas pedagógicas y su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: *Competencias. Competencias transversales. Competencias docentes.*

Introdução

A década de 1970 foi marcada mundialmente por mudanças que transformaram profundamente as relações de trabalho. Na realidade brasileira, especificamente, esse período iniciou movido pela prosperidade econômica e terminou em meio a uma crise generalizada, situação que atingiu os perfis profissionais, fazendo emergir mãos de obra com especificidades até então não requisitadas. Além dos fatores econômicos que contribuíram para que os brasileiros transitassem, em uma mesma década, do chamado “milagre econômico” ao intenso desequilíbrio estimulado pela crise econômica que atingiu países europeus e grandes potências como os Estados Unidos da América (VIANNA, 2007), novas ferramentas de trabalho formaram um prenúncio de grandes mudanças para os trabalhadores.

Ao mesmo tempo em que sofriam impactos na manutenção de empregos formais que se somaram à redução de empregos intermediários, os avanços tecnológicos e a polarização dos postos de trabalho expunham os trabalhadores tanto a exigências de qualificação com alto grau de intelectualização quanto a opções precárias e parciais (BITENCOURT; BARBOSA, 2010). Para os autores, reside nessa conjuntura a motivação para se discutirem os efeitos da realidade sobre os indivíduos, sendo que, nesse meio, o discurso sobre a empregabilidade passou a se articular ao da busca pela capacitação, vinculada ao desenvolvimento de competências. Nessas mudanças, passaram a ser cobrados do trabalhador mais conhecimento, alta capacidade de raciocínio e comunicação e reconhecidas habilidades para a resolução de problemas, definindo novas exigências organizacionais e de maximização do resultado e aumento da capacidade competitiva. Essa pressão sobre o trabalho e sobre o trabalhador obrigou este a buscar um reposicionamento sobre seu papel.

É nesse processo que a estabilidade, a continuidade, a rigidez e o controle passaram a abrir espaço para a flexibilidade; e a gestão organizacional passou a operar uma passagem de estilos de liderança, hierarquias e racionalização de processos para alianças estratégicas, capital intelectual e gestão de conhecimento. Ao delimitar, dessa forma, a realidade em

transformação, Ribeiro (2009, p. 105) afirma que se abandona a rigidez do mundo taylorista-fordista, produtor do paradigma da qualificação, e se incorpora o “[...] modelo toyotista-liberal de processos organizativos, no qual as empresas deveriam adaptar seus processos continuamente em função de um mercado de trabalho mutante [...]”, fazendo emergir o paradigma das competências.

Iniciava-se, então, a superação do modelo que defendia uma forma exclusiva de racionalizar o saber-fazer do processo de trabalho para torná-lo eficiente. Para Bunk (1994), esse novo enfoque se traduziu por uma terceira mudança paradigmática do mundo sociolaboral, já que o paradigma das competências colaborou para a superação do paradigma da qualificação profissional e este último, por sua vez, colaborou, anteriormente, para a superação do paradigma das capacidades profissionais.

Como na década de 1970, as mudanças que permeiam a realidade atual requisitam dos trabalhadores novas formas de agir e de se relacionar, despertando, novamente, a necessidade de discutir e situar as competências que se tornam indispensáveis. Apesar da forte influência de demandas econômicas no mundo do trabalho nos dois momentos, as motivações que nos levam a perfilar competências neste estudo incluem a possibilidade de detectar, além das que priorizam as questões econômicas, as que atendem outras emergências atuais.

No século XX, a exigência foi motivada pelo intenso desequilíbrio provocado pela crise econômica (VIANNA, 2007), pelos avanços tecnológicos e pela polarização dos postos de trabalhos parciais (BITENCOURT; BARBOSA, 2010). No século XXI, a exigência tem sido motivada pela passagem do mundo analógico ao digital, pela intensificação do processo de globalização e por outras condições que expressam uma realidade em transformação acelerada, tais como as destacadas por Morin (2015) quando o autor menciona o desregramento ecológico, a busca desumanizante do lucro e a ampliação das desigualdades sociais.

Selecionando as competências como objeto de estudo, vários autores têm tornado possíveis definições de aspectos que as constituem, bem como a classificação e a identificação das que são requisitadas a todos

os trabalhadores ou a funções específicas, possibilitando a elaboração de diferentes conceitos. Entre esses autores, situam-se Fleury e Fleury (2001, p. 188), que definem as 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”.

Ao analisar a realidade brasileira, Fleury e Fleury (2001) apresentam dois contextos que serviram de referência para a discussão sobre as competências: o cenário norte-americano e o francês nas últimas décadas do século XX, além de conceitos concebidos a partir deles.

Em relação às perspectivas norte-americanas, os autores destacam os estudos de: a) McClelland, publicados no *paper Testing for Competence rather than Intelligence*, que estimularam o debate terminológico, especialmente entre psicólogos e administradores norte-americanos; b) Boyatzis, que marcou a literatura norte-americana e delimitou a competência como estoque de recursos que o indivíduo detém; c) Lawler, um defensor da ideia de que trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do desenho do cargo não atende as demandas de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado.

Quanto as proposições francesas, Fleury e Fleury (2001) destacam que o debate sobre competências, nascido na década de 1970, antes das publicações de Zarifian e Le Boterf, é resultado do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional. Movidas pela insatisfação com o descompasso das necessidades do mundo do trabalho, as discussões procuravam aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando melhorar a capacitação dos trabalhadores e as oportunidades para sua empregabilidade. Dinamizava-se, então, a relação entre o saber e o saber agir.

Fleury e Fleury (2001) afirmam, ainda, que o debate brasileiro teve origem na literatura norte-americana, situando competência como *input* e, portanto, algo que o indivíduo detém. Contudo, ressaltam que a introdução de autores franceses como Le Boterf e Zarifian contribuiu para o enriquecimento conceitual e empírico, gerando novas perspectivas.

Um exemplo de geração de novos conceitos é o de Plantamura (2003), ao afirmar que a competência deve ser concebida para além da capacidade de desempenhar ou desenvolver um trabalho, possibilitando a articulação com a realidade existencial. Cruz, Pereira e Souza (2004) convergem com essa relação competência/existência ao conceberem a construção de competência como um processo que ocorre conforme as situações, experiências vividas e aprendizagens do sujeito são transformadas em conhecimentos e habilidades, constituindo a base para a formação de atitudes e ações. Esse processo ocorre de forma contínua no decorrer da vida das pessoas que, pressionadas ou exigidas em sua atuação no trabalho, buscam novas aprendizagens para o aprimoramento de sua prática profissional. Dessa forma, a competência é construída, fundamentalmente, por meio da retroalimentação positiva e de um processo de melhoria contínua.

Na análise do conceito de competência no contexto espanhol, Montero Curiel (2010) faz referência à diversidade de definições existentes e afirma que elas podem derivar da tradução da palavra do inglês ao espanhol. Nesse caso, se ela é relacionada ao ato de competir, então é interpretada como disputa, oposição ou rivalidade. Quando é relacionada com o termo “competente”, contudo, passa a ser compreendida como incumbência, atribuição, perícia e/ou atitude para fazer algo.

Retomando o propósito do Processo de Bologna, firmado em 1999 com o objetivo de prever a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, a autora afirma que as competências são vinculadas à segunda opção. Dessa forma, o novo sistema educacional europeu “[...] pretende formar pessoas competentes, que sejam capazes não somente de acumular conhecimentos, mas, sobretudo, saber transmitir estes conhecimentos e aplicá-los com uma finalidade laboral concreta [...]” (MONTERO CURIEL, 2010, p. 27). Se considerada, contudo, a rivalidade entre empresas que oferecem os mesmos serviços ou produtos, a autora lembra que os futuros estudantes necessitam também estar preparados para a competitividade, oferecendo ao mercado o melhor produto.

Zabala e Arnau (2010) compilam uma série de conceitos de competência presentes em documentos de sistemas governamentais

ou outros órgãos oficiais de influência direta no contexto espanhol. Na análise dos termos de referência utilizados em seis documentos destacados pelos referidos autores, observa-se que 5 têm como destaque o termo capacidade e 1 o termo habilidade. Portanto, o termo capacidade é o que prevalece em relação ao conceito de competência naquele contexto, diferenciando-se da realidade brasileira, pois, segundo Fleury e Fleury (2001): a) sob a influência norte-americana, o contexto brasileiro contou com os termos “característica/desempenho”, de McClelland, e os termos “conhecimentos, habilidades e atitudes”, de Boyatzis; b) sob a influência francesa, o contexto brasileiro foi impregnado pelas expressões “saber agir”, de Le Boterf, e “inteligência prática”, de Zarifian.

O uso mais intenso do termo capacidade também não coincide com os conceitos de parte dos autores espanhóis independentes, ainda que esteja presente nas contribuições de Mallart (2009) e Gento Palacios (2009). Essa constatação é visível quando os próprios Zabala e Arnau (2010, p. 37) mencionam que a competência indicará o que é necessário a qualquer pessoa quando ela precisa resolver os problemas com os quais se depara ao longo da vida. Portanto, competência consiste “[...] na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”.

Nos conceitos publicados na Espanha, observa-se também a inclusão de termos relacionados às problemáticas da realidade atual, que vão além das necessidades econômicas, tais como: a) Mallart (2009) defende a necessidade de competências voltadas ao desenvolvimento sustentável, valendo-se de uma visão ecocêntrica, ou seja, que contemple o respeito à natureza e a sensibilidade ecológica; b) Gento Palacios (2009) advoga que o conceito implica a mobilização de valores, atitudes, motivações, habilidades e destrezas e do próprio posto de trabalho. Portanto, as especificidades que diferenciam a conceituação de competência no contexto espanhol reforçam a inclusão das dimensões interpessoal, social e ambiental, além de incorporarem valores e sustentabilidade.

Na Suécia, especificamente no âmbito empresarial, espera-se que as organizações formativas possam contribuir para o desenvolvimento de tipos variados de competência. Isso é o que evidenciam Casper e Whitley (2004) quando debatem sobre os riscos tecnológicos e de mercado enfrentados pelas empresas atuais, por causa da instabilidade que passam quanto à vocação e que, em decorrência, têm influenciado na destruição de suas competências.

Por isso, os autores valorizam as iniciativas que tornam as pesquisas eficientes e produtivas no país. Como referência, destacam o desenvolvimento do programa de criação de centros de competência, lançado em 1995, como fruto da relação entre a *Swedish Governmental Agency for Innovation Systems* — VINNOVA e a pesquisa universitária e industrial.

Coordenado por Alemany et al. (2004), o documento intitulado *The Swedish Competence Centres Programme: Third International Evaluation*, além de recomendar a continuidade do programa, destaca aspectos cruciais para um entendimento do papel das competências dos centros e de seus respectivos pesquisadores, tais como promover o crescimento sustentável, por meio da criação de sistemas de inovações eficazes e financiamento orientado para problemas de pesquisa pontuais, entre os quais o desenvolvimento de energia renovável.

Existe, portanto, um movimento de aproximação das competências dos pesquisadores suecos ao desenvolvimento sustentável do país. Nesse processo, o conceito de competência é interpretado por Magnusson (2011, p. 17) como a “[...] capacidade de um indivíduo para agir em relação a uma determinada tarefa, situação ou trabalho”.

Essa perspectiva converge com as dimensões elencadas em relação às competências dos docentes de Ensino Superior. Elas conotam a importância de não considerar somente como competência desses profissionais o domínio teórico, metodológico e avaliativo, mas também a aplicabilidade do conhecimento e a difusão das iniciativas de relevância na realidade em que estão inseridos.

Em decorrência, a competência integra um dos temas de discussão dos profissionais vinculados ao Ensino Superior. Essa constatação é

comprovada pela publicação do relatório *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, elaborado por representantes de 10 instituições de Ensino Superior da Suécia e destinado à reflexão sobre as semelhanças e diferenças das percepções existentes nessa etapa formativa a respeito da competência pedagógica dos docentes. O documento indica como competências gerais para todos os docentes do Ensino Superior: dominar conhecimentos sobre a aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior, com base em teoria e pesquisas em educação científica de relevância; refletir sobre sua própria atuação e sua relação com valores científicos, artísticos, de democracia, igualdade e não discriminação no Ensino Superior; dominar conhecimentos relacionados a metas sociais e atividades regulatórias em Ensino Superior; elaborar um projeto independente, envolvendo o ensino em seu próprio campo de conhecimentos e relacionando-o à teoria educacional e a pesquisas relevantes; utilizar, analisar e comunicar a sua experiência e a de outros assim como os resultados de pesquisas relevantes para o desenvolvimento da educação e da sua própria profissão (UNIVERSIDADE DE UPPSALA, 2010). Com base nessas competências, cada universidade elabora suas competências específicas, sem desconsiderar as gerais.

No caso específico das competências dos docentes universitários, a Universidade de Uppsala (2012) registra que, ao final da formação, o docente deve ter desenvolvido, entre outras, as seguintes competências: justificar suas posições de ensino e planejar seu desenvolvimento com base no conhecimento do processo educacional promotor da aprendizagem; escolher conscientemente entre diferentes tipos de métodos de ensino, incluindo aqueles que utilizam Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); formular objetivos do curso em termos de: resultados esperados, objetivos de aprendizagem, conteúdo de conhecimento essencial, desenvolvimento de competências e habilidades; participar de discussões sobre a relevância dos processos avaliativos; captar as expectativas dos estudantes, levando em conta seus antecedentes, e lançar as bases para um clima que facilite o diálogo e a realização das atividades dos estudantes; planejar, ministrar, analisar e avaliar a educação da ciência ou da arte em seu próprio campo de conhecimento e apoiar a aprendizagem individual e coletiva.

A Universidade de Estocolmo (2012) define como parte das competências dos docentes: planejar e analisar o ensino com referência na literatura sobre o ensino e a aprendizagem; analisar e fazer uso da relação entre avaliação e estratégias de aprendizagem dos estudantes; formular resultados de aprendizagem para um curso e articulá-los ao ensino e às formas de avaliação.

A Universidade de Borås (2012), por sua vez, define entre as competências docentes: relacionar a aprendizagem com teorias sobre ensino e aprendizagem; explicar como o Ensino Superior, dentro de sua própria área de conhecimento, pode ser planejado, executado, compreendido e avaliado de acordo com os regulamentos aplicáveis; analisar criticamente sua atuação; planejar o desenvolvimento de sua própria prática de ensino e problematizar suas consequências na aprendizagem dos estudantes; problematizar os aspectos de qualidade como o desenvolvimento sustentável, a igualdade de oportunidades e de internacionalização, considerando sua própria atuação e o campo de atuação futuro dos estudantes.

A análise das competências gerais definidas para o contexto sueco e as específicas das três instituições universitárias possibilita concluir que elas são elaboradas a partir de cinco dimensões: domínio das concepções pedagógicas; domínio metodológico; domínio do processo avaliativo tanto na aprendizagem como no ensino; ênfase na aplicabilidade do conhecimento; comunicação prevista pelo grau de relevância local e pelo processo de internacionalização.

Esse leque comprova uma preocupação com todo o processo educacional, iniciando pela concepção pedagógica até a comunicação dos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem. Mårtensson (2010) confirma essa perspectiva ao fazer considerações a respeito de estudos sobre a percepção da competência pedagógica, mencionando que os primeiros resultados apontam que ela está relacionada tanto à capacidade de observar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes e sobre a articulação teórico-prática como às estratégias para tornar socialmente acessíveis os resultados das reflexões que envolvem esses aspectos.

Metodologia

A realização deste estudo foi condicionada às pesquisas documental e bibliográfica. Enquanto a pesquisa bibliográfica tem como fonte o resultado de estudos precedentes publicados especialmente em livros, artigos científicos, dissertações e teses (ZWIEREWICZ, 2014), a pesquisa documental dedica-se à coleta de dados em documentos relativos à legislação, história, cartografia e a outras especificidades implicadas em sua elaboração.

Em relação à abordagem, optou-se pela qualitativa, a qual se difere da quantitativa “[...] à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 1999, p. 79).

Para a coleta de dados, foram selecionados estudos e documentos publicados no Brasil, na Espanha e Suécia, na transição do século XX para o século XXI, especificamente entre os anos de 1991 e 2012, e que tratavam tanto de competências transversais atribuídas aos trabalhadores de uma forma geral como das designadas especificamente aos docentes.

Dividida em três etapas, a pesquisa teve como foco: a) a análise de contribuições de autores que estudam influências que a temática da competência sofreu nos três contextos analisados e a constituição de diferentes conceitos; b) a classificação das competências, seguida das competências transversais dos trabalhadores; c) as competências docentes com base na classificação realizada na segunda etapa e na análise de estudos dedicados especificamente aos docentes, agrupando, nesse processo, as competências transversais e as específicas, para elucidar questões de uma profissão que tem peculiaridades, mas também precisa estar aberta às influências que tramitam em outras profissões.

Resultados e discussão

Ao apresentar uma classificação das competências, seguida das competências transversais, comuns aos trabalhadores em geral, e das

competências específicas dos docentes, prioriza-se o atendimento do objetivo desta pesquisa. Sistematizadas a partir da análise de publicações realizadas entre 1991 e 2012, tanto a classificação como as competências derivadas são, portanto, resultados de estudos produzidos em um período de transição entre séculos e de transposição de um mundo analógico para um digital.

Classificação das competências

A classificação das competências é tão complexa que sua conceitualização se depara com a dificuldade de consenso entre diferentes autores. Por isso, optou-se pela apresentação individualizada dessas classificações para, posteriormente, delimitar um quadro formado por dez dimensões que expressam certo grau de convergência entre os estudos analisados.

Entre os autores que se dedicam ao estudo das competências dos trabalhadores de uma forma geral estão Gento Palacios (2009), Mallart (2009), Pierry (2006), Rehfeldt (2003), Tobón (2007) e Zabala e Arnau (2010). Considerando suas contribuições, conclui-se que a classificação das competências é constituída por dez dimensões: pessoal, interpessoal, social, emocional, axiológica, racional, comunicacional, econômica, ecológica e técnica.

Ao serem registradas no Quadro 1, as dez dimensões são articuladas a conceitos de referência. Essa opção se justifica por demonstrar que a delimitação das dimensões tem como base contribuições de autores incorporados neste estudo.

Quadro 1 – Classificação das competências e dos conceitos de manifestação de cada competência

(continua)

Classificação	Conceito de competência
Pessoal	Agir com autonomia e autogerir-se (MALLART, 2009), considerando características próprias na relação com a sociedade e com a natureza (ZABALA; ARNAU, 2010).
Interpessoal	Conviver de forma colaborativa e participativa (ZABALA; ARNAU, 2010).

Quadro 1 – Classificação das competências e dos conceitos de manifestação de cada competência

(conclusão)

Social	Participar ativamente na transformação da sociedade, compreendendo-a e valorizando-a, além de nela intervir de forma crítica e responsável (ZABALA; ARNAU, 2010).
Emocional	Compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais (BISQUERRA, 2002).
Axiológica	Agir de acordo com princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por um indivíduo, por uma classe ou sociedade (GENTO PALACIOS, 2009).
Racional	Agir de forma diretiva no alcance de objetivos e metas, utilizando-se do raciocínio lógico e de uma visão de conjunto das situações implicadas (PIERRY, 2006).
Comunicacional	Utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados (BACHMAN, 1991).
Econômica	Atuar competitivamente, oferecendo ao mercado o melhor produto (MONTERO CURIEL, 2010).
Ecológica	Colaborar para o desenvolvimento sustentável, valendo-se de uma visão ecocêntrica, que contemple o respeito à natureza e a sensibilidade ecológica (MALLART, 2009).
Técnica	Dominar tarefas e conteúdos do trabalho e as destrezas e os conhecimentos necessários para sua execução (BUNK, 1994).

Fonte: Adaptado de Bachman (1991), Bisquerra (2002), Bunk (1994), Mallart (2009), Montero Curriel (2010), Gento Palacios (2009), Pierry (2006) e Zabala e Arnau (2010).

A classificação das competências em diferentes dimensões favorece a organização de um mapeamento de competências transversais, registrado na sequência. Essas competências transversais, agrupadas às específicas, formam as competências docentes discutidas por diferentes autores entre os anos de 1991 e 2012.

Competências profissionais transversais e competências específicas dos docentes

As contribuições dos autores consultados para a classificação das competências facilitaram a criação de um mapeamento das competências transversais para o profissional do século XXI, conforme o Quadro 2.

Destaca-se que a opção de nominar tais competências como transversais está relacionada ao conceito registrado no documento *Pacto Local por el Empleo Joven y Socialmente Responsable* (RED LOCAL, 2011), elaborado pela *Red Local — Promoción Económica, Empleo y Formación Comunidad de Madrid*, com o apoio do Ministério da Administração Pública e do Fundo Social Europeu que integra a Comunidade Europeia. De acordo com o documento, as competências transversais são genéricas e comuns aos profissionais, podendo ser aplicadas a muitas facetas da vida e do trabalho, bem como a diferentes funções, mesmo que não estejam relacionadas, manifestando-se por meio da prática integrada de atitudes, características de personalidade, conhecimentos e valores adquiridos.

Quadro 2 – Mapeamento das competências transversais do profissional do século XXI
(continua)

Categorias	Competências
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> exercer criticamente e com responsabilidade a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade.
Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> relacionar-se, comunicar-se e conviver de forma colaborativa e participativa; integrar-se aos trabalhos em equipe;
Social	<ul style="list-style-type: none"> participar ativamente na transformação da sociedade.
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> adaptar-se às mudanças do contexto profissional; lidar satisfatoriamente com as adversidades; analisar e mediar situações de conflito.
Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> desenvolver atividades relacionadas a valores humanos; adaptar-se a trabalhos diversificados, visando o bem-estar das pessoas; respeitar a diversidade, por meio de atividades que valorizem a inclusão.
Racional	<ul style="list-style-type: none"> visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações; agir de forma crítica e reflexiva.
Comunicacional	<ul style="list-style-type: none"> analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação.
Econômica	<ul style="list-style-type: none"> atender as demandas do mercado.
Ecológica	<ul style="list-style-type: none"> expressar-se por meio de visão ecocêntrica, contemplando o respeito à natureza e a sensibilidade ecológica.
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> exercer uma atividade profissional adequada às suas capacidades, com domínio de conhecimentos e habilidades específicas da profissão; dominar conhecimentos técnicos indispensáveis para a realização da função.

Fonte: Elaborado a partir de contribuições de Bachman (1991), Bisquerra (2002), Bunk (1994), Mallart (2009), Montero Curiel (2010), Pierry (2006), Tobón (2007) e Zabala e Arnau (2010).

Ainda que não seja considerado um mapeamento definitivo, pois transformações no mundo do trabalho e no exercício da cidadania podem demandar novas necessidades ao trabalhador, a articulação das competências com as dez dimensões conota uma abrangência de construto. Ainda assim, destaca-se mais uma vez que o foco desta pesquisa centrou a análise em três países e, portanto, os resultados podem convergir ou não com outras realidades.

Além das competências transversais que são compatíveis com os profissionais de forma geral, vários autores têm se dedicado a identificar as competências específicas dos docentes. Tejada (2009) analisou vários estudos e concluiu que seus autores envolvem nas competências: âmbito dos conteúdos; possibilidades de aprofundamento; planejamento; estratégias e recursos didáticos, incluindo os tecnológicos; gerenciamento/organização; avaliação e intervenção no processo de ensino e aprendizagem e, por decorrência, nas demandas psicopedagógicas, afetivas e metacognitivas; liderança pedagógica; comunicação; interação em sala e com a comunidade; participação; enfrentamento; autoformação; conhecimento da legislação.

Para complementar as contribuições de Tejada (2009), resgata-se o estudo de Gento Palacios (2009), o qual alega que as competências acionadas pelo docente correspondem às funções básicas que precisa desenvolver: planejar programas e elaborar materiais para impulsionar, orientar e avaliar os estudantes; promover a preparação profissional para o trabalho; investigar; difundir conhecimentos.

Além dessas contribuições, a docência tem implícitas as competências pedagógicas valorizadas no contexto sueco. Apesar de redigidas de forma diferenciada, elas abrangem os aspectos teóricos, metodológicos e avaliativos presentes tanto no estudo de Tejada (2009) como no de Gento Palacios (2009), incluindo o domínio das concepções pedagógicas, da metodologia e do processo avaliativo, além da pesquisa, da ênfase na aplicabilidade do conhecimento e a comunicação das iniciativas relevantes para o contexto, conforme destacadas pela Universidade de Borås (2012), pela Universidade de Estocolmo (2012) e pela Universidade de Uppsala (2010, 2012).

Como autor de referência no contexto brasileiro, Masetto (2003) afirma que as atuais mudanças no Ensino Superior evidenciaram as competências básicas e necessárias para realizar a docência: domínio de conhecimentos básicos em determinada área e sua atualização por meio de participação em cursos, congressos, simpósios, intercâmbios e pesquisa; domínio da área pedagógica, incluindo aqueles que nunca tiveram oportunidade de aprofundar-se em questões pedagógicas ou que não reconhecem a sua importância, especialmente no que tange ao processo ensino e aprendizagem; habilidade de gerir o currículo; disponibilidade para compreender as relações docente-estudante, o que inclui também aspectos teóricos e práticos da tecnologia educacional; exercício da dimensão política de cidadania, participando da construção da vida e da história de seu povo. Nesse sentido, as competências abarcam a participação, os valores emergentes, as novas descobertas e proposições e como isso tudo afeta a formação dos acadêmicos e sua área de formação, considerando a velocidade das transformações, os novos perfis profissionais e recursos tecnológicos, as demandas da globalização e o problema do desemprego de massas não qualificadas.

Comparadas às competências definidas no contexto sueco, as apontadas no contexto brasileiro demonstram haver coincidências em questões como: o domínio pedagógico e da área específica, a pesquisa, a aplicabilidade do conhecimento e sua comunicação. São exemplos de tais convergências o estímulo governamental à utilização, análise e comunicação da própria experiência e das experiências dos outros e a difusão dos resultados de pesquisas relevantes para o desenvolvimento da educação e da própria profissão (UNIVERSIDADE DE UPPSALA, 2012), além do estímulo à problematização de aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável, à igualdade de oportunidades e o fomento à internacionalização (UNIVERSIDADE DE BORÅS, 2012).

Da classificação às competências transversais e específicas dos docentes

Ao comparar os resultados dos estudos relacionados aos trabalhadores de uma forma geral aos que correspondem à docência, observam-se duas especificidades:

- na classificação das competências, registrada no Quadro 1, não se considera a necessidade de conhecer os paradigmas que norteiam a realidade, ou seja, apesar da diversidade das publicações consultadas, não se observa uma preocupação com o domínio do trabalhador em relação à análise da conjuntura social e as implicações de diferentes posicionamentos políticos na própria atuação, exceto quando se referem à docência. O que se observa é que as dimensões axiológica, econômica e ecológica ultrapassam questões específicas da atividade profissional desempenhada, mas não uma compreensão filosófica e sociológica da realidade, ainda que por meio da dimensão social se projete uma participação na transformação da realidade. Contudo, essa pode ser uma transformação intencionalmente marcada pela exploração humana e da natureza, distante de uma mudança que se sustente pelo sentido do bem comum;
- as competências transversais, por sua vez, não suscitam a inclusão de um tipo de competência na perspectiva paradigmática, apesar de que, no caso da Suécia, observa-se uma preocupação com o bem-estar da população e com a sustentabilidade do entorno.

Em função dessa constatação, inclui-se, na classificação das competências docentes — formadas pelas transversais e pelas específicas —, a dimensão conceitual, que pode ser caracterizada pelo potencial que cada profissional tem de compreender a sociedade e as dinâmicas de poder implicadas em sua organização, bem como a influência da própria visão de mundo e sociedade na atuação diária. Essa opção culmina com a

elaboração do Quadro 3, abrangendo onze dimensões e as competências específicas articuladas a cada uma das delas.

Quadro 3 – Classificação e respectivas competências específicas do docente

(continua)

Classificação	Competências específicas
Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> conhecer diferentes concepções pedagógicas, metodologias e processos avaliativos; justificar a concepção pedagógica adotada e planejar de acordo com ela; analisar e planejar o ensino com respaldo em literaturas de referência; escolher conscientemente entre diferentes tipos de métodos de ensino, incluindo aqueles que utilizam tecnologias de informação e comunicação.
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> planejar, gerenciar e avaliar o desenvolvimento de sua própria prática e problematizar suas consequências na formação dos estudantes; desenvolver pesquisas que favoreçam a autoaprendizagem; analisar e comunicar a própria experiência, destacando resultados de pesquisas relevantes para sua própria profissão; atualizar-se constantemente e adaptar-se à velocidade das transformações, intervindo no sentido do bem comum.
Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar em equipe; fortalecer relações com os estudantes, com a instituição e com seu entorno; promover a aprendizagem autônoma e cooperativa.
Social	<ul style="list-style-type: none"> 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; atender à diversidade pessoal e cultural dos estudantes e da comunidade.
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; identificar expectativas e necessidades dos estudantes e fortalecer a inclusão e o desenvolvimento integral.
Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> potencializar nos estudantes atitudes éticas, críticas e responsáveis; desenvolver a prática pedagógica com base em valores humanos, como a justiça, a solidariedade, a paz, a tolerância, o respeito à diferença, analisando como isso afeta a formação dos acadêmicos e a área de formação; problematizar o ensino, visando a igualdade de oportunidades.
Racional	<ul style="list-style-type: none"> ser especialista na área correspondente; conhecer o processo de aprendizagem do estudante em contextos acadêmicos e naturais; conhecer normas legais e institucionais reguladoras de direitos e deveres dos docentes e dos estudantes; compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem; conhecer a instituição, seu cenário e seus agentes; observar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 3 – Classificação e respectivas competências específicas do docente
(conclusão)

Comunicacional	<ul style="list-style-type: none"> • 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; • criar estratégias para tornar os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem socialmente acessíveis; • informar e implicar responsáveis.
Econômica	<ul style="list-style-type: none"> • problematizar o ensino, considerando o campo de atuação futuro dos estudantes; • enfatizar a aplicabilidade do conhecimento; • observar e impulsionar a articulação teórico-prática; • ser flexível e agir com autonomia, responsabilidade, criatividade e versatilidade; • aceitar trabalhos dinâmicos e variáveis.
Ecológica	<ul style="list-style-type: none"> • problematizar os aspectos de qualidade como o desenvolvimento sustentável; • incorporar no ensino questões emergentes como a sustentabilidade.
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer o conteúdo, o objeto de aprendizagem; • planejar o ensino e a interação didática, estruturando cenários, processos e experiências significativas; • formular objetivos do curso em termos de resultados esperados; • avaliar e potencializar a progressão da aprendizagem; • utilizar tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado a partir de contribuições de Bachman (1991), Bisquerra (2002), Bunk (1994), Gento Palacios (2009), Mallart (2009), Masetto (2003), Montero Curiel (2010), Tobón (2007), Universidade de Borås (2012), Universidade de Estocolmo (2012), Universidade de Uppsala (2010, 2012), Tejada (2009), Pierry (2006) e Zabala e Arnau (2010).

Às competências específicas registradas no Quadro 3 agrupam-se as competências transversais, registradas no Quadro 2, representando contribuições de autores consultados neste estudo. E, apesar de novas sistematizações poderem ampliar o número de competências, a seleção procurou contemplar aspectos essenciais apontados por Tejada (2009), como o planejamento, as estratégias e os recursos didáticos, o gerenciamento/a organização do ensino, a avaliação e a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, as demandas psicopedagógicas, afetivas e meta-cognitivas, a comunicação, a interação, o enfrentamento, a autoformação, o conhecimento da legislação, além de questões emergenciais destacadas por outros autores, como os valores humanos e a questão da sustentabilidade.

Essa amplitude tem relação com a complexidade do trabalho docente, destacada por Briccia e Carvalho (2016) como um aspecto de convergência dos estudos que as autoras analisaram. Também coincide com Lupiáñez (2014) que, após analisar diferentes estudos, concluiu que a noção de competência docente envolve diferentes campos, incluindo o pessoal, cognitivo, funcional, social e comunicativo.

Considerações finais

A análise de publicações de autores de referência no Brasil, na Espanha e na Suécia, bem como de documentos de órgãos governamentais ou entidades de influência nos contextos analisados, possibilitou a organização de uma classificação e a identificação de competências profissionais que vêm sendo requisitadas na transição do século XX para o século XXI. Além de situar as transversais, atribuídas aos trabalhadores de uma forma geral, o estudo proporcionou a identificação das designadas especificamente aos docentes.

Em relação à classificação das competências, observa-se que existe uma quantidade substancial de dimensões a que elas são articuladas, abrangendo condições pessoais, interpessoais, emocionais, axiológicas, racionais, comunicacionais e técnicas, bem como de relevância social, econômica e ecológica. Apesar da abrangência e do potencial que as dimensões oferecem para delimitar competências transversais, observa-se a necessidade de uma complementação para delimitar as competências específicas dos docentes.

Essa necessidade foi suprida pelo acesso às contribuições publicadas especialmente por Instituições de Ensino Superior (IES) da Suécia. São elas que acentuam a relevância de o docente ter domínio sobre as concepções pedagógicas implicadas na sua atuação.

Dessa forma, a classificação das competências transversais formada por dez dimensões amplia-se quando se definem as específicas dos docentes. As IES suscitam a incorporação da dimensão conceitual ao

requisitar dos docentes que relacionem a aprendizagem com teorias sobre ensino e aprendizagem, planejem e analisem o ensino com referência na literatura, justifiquem suas posições, escolham conscientemente entre diferentes tipos de métodos de ensino e problematizem as consequências das práticas adotadas no ensino e na aprendizagem dos estudantes, ou seja, que tenham domínio sobre as concepções pedagógicas que norteiam o ensino e suas interferências na aprendizagem.

Essa perspectiva amplia as contribuições das pesquisas de autores do Brasil e da Espanha e dos documentos de órgãos governamentais e instituições de referência na delimitação das competências. Portanto, os resultados deste estudo derivam da análise de três contextos que apresentam aproximações, mas também se diferenciam em função da organização local.

Dessa forma, conclui-se que a exigência em relação às competências, que ocorre na passagem do mundo analógico ao digital e na intensificação do processo de globalização, pode expressar aproximações, mas também apresentar especificidades por causa das assimetrias, especialmente políticas e econômicas, existentes entre os países. O fato de esta pesquisa agrupar aproximações e especificidades de diferentes realidades justifica-se pela relevância de considerar a realidade local sem subestimar as contribuições de outros contextos, evitando uma visão endógena que se limita a considerar somente o que está próximo.

Referências

ALEMANY, A. et al. *The Swedish Competence Centres Programme. Third International Evaluation – Group 2-6 (19 Centres) and Overall Impressions and Programme-wide Issues*. Estocolmo: VINNOVA, 2004.

BACHMAN, L. What Does Language Testing Have to Offer? *Tesol – Quarterly*, v. 25, n. 4, 1991. p. 671-704.

BISQUERRA, R. *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC 2002.

BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Gestão de competências: articulando indivíduos, organizações e sociedade. In: BITENCOURT, C. (Org.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. p. 175-196.

BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2016.

BUNK, G. P. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, n. 1, p. 8-14, 1994.

CASPER, S.; WHITLEY, R. Managing competences in entrepreneurial technology firms: a comparative institutional analysis of Germany, Sweden, and the UK. *Journal Research Policy*, v. 33, n. p. 89-106, 2004.

CRUZ, R. M.; PEREIRA, A. C.; SOUZA, J. Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em Psicologia. *Revista Psicologia Brasil*, São Paulo, a. 2, n. 8, p. 24-27, 2004.

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

GENTO PALACIOS, S. Nuevas bases para el diseño de los planes de estudio en el EEES y su incidencia en el sistema educativo. In: MEDINA, A.; SEVILLANO, M. L.; TORRE, S. (Coord.). *Una universidad para el S. XXI: espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madri: Universitas, 2009. p. 129-136.

LUPIÁÑEZ, J. L. Competencias del Profesor de Educación Primaria. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1089-1111, out./dez. 2014.

MAGNUSSON, N. *Refugeeship – A project of justification: Claiming asylum in England and Sweden*. 2011. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo, Estocolmo, Suécia, 2011.

MALLART, J. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009. p. 93-108.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MONTERO CURIEL, M. El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, n. 9, p. 19-37, 2010.

MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MÅRTENSSON, K. *Bedömning av pedagogisk kompetens på LTH*. Lund: Universidade de Lund, 2010.

PIERRY, F. *Seleção por competências: o processo de identificação de competências individuais para recrutamento, seleção e desenvolvimento pessoal*. São Paulo: Vetor, 2006.

PLANTAMURA, V. *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RED LOCAL. *Pacto Local por el Empleo Joven y Socialmente Responsable*. Madrid: Red Local, 2011.

REHFELDT, K. H. G. *Competência social no trabalho do futuro e no futuro do trabalhador: o caminho natural para a liderança*. Blumenau: Edifurb, 2003.

RIBEIRO, M. A. *Psicologia e gestão de pessoas: reflexões críticas e temas afins — ética, competência e carreira*. São Paulo: Vetor, 2009.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

TEJADA, J. Núcleos temáticos, intenciones y competencias docentes y discentes ante los nuevos planes de estudio. In: MEDINA, A.; SEVILLANO, M. L.; TORRE, S. (Coord.). *Una universidad para el S. XXI: espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas, 2009. p. 93-108.

TOBÓN, S. El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, v. 16, p. 14-28, 2007.

UNIVERSIDADE DE BORÅS. *Objectives and Visions*. Borås: Universidade de Borås, 2012.

UNIVERSIDADE DE ESTOCOLMO. *Faculties of Stockholm University*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo, 2012.

UNIVERSIDADE DE UPPSALA. *A Swedish perspective on Pedagogical Competence*. Uppsala: Uppsala University, 2010.

UNIVERSIDADE DE UPPSALA. *Pedagogisk kompetensutveckling*. Uppsala: Universidade de Uppsala, 2012.

VIANNA, S. T. W. *Desenvolvimento econômico e reformas institucionais no Brasil: Considerações sobre a construção interrompida*. 2007. 369 p. Tese (Doutorado em Economia) — Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2007.

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

ZWIEREWICZ, M. *Seminário de pesquisa e intervenção*. Florianópolis: IFSC, 2014.

Recebido: 08/03/2018

Received: 03/08/2018

Recibido: 08/03/2018

Aprovado: 11/05/2018

Approved: 05/11/2018

Aprobado: 11/05/2018