

## **Competências dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a qualidade nos cursos superiores**

**Pollyanna Pessoa de Lima**

pollyannapessoa08@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco/ Instituto Federal de Alagoas

**Ana Carolina Peixoto Medeiros**

anacarolinapm16@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco/ Instituto Federal de Pernambuco

**José Ricardo Costa de Mendonça**

jrcm@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Estadual de Maringá

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo discutir as competências profissionais dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e, a partir dessa discussão, propor melhorias na formação dos docentes, visando aprimorar a qualidade dos cursos superiores dos Institutos Federais do Brasil. Para tanto, adotou-se o Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior (MCPPEs) proposto por Mendonça et al. (2012), o qual indica como saberes específicos: docência, pesquisa, extensão, gestão, avaliação, interpessoais e tecnológicos. Realizou-se uma pesquisa documental a partir dos marcos legais aprovados entre 2008 e 2016 (Leis 11.784 e 12.772), com ênfase no Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) e adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) como técnica de investigação. A formação profissional dos docentes EBTT e suas competências impactam diretamente na qualidade no ensino superior. O termo “qualidade” é complexo tendo em vista sua multi-interpretatividade e variantes teóricas com modelos e indicadores (TURNER, 2012). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) têm como objetivo ministrar educação profissional de nível técnico, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão, ministrar em nível superior cursos de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, além de pós-graduação (BRASIL, 2008b). As Leis 11.784 e 12.772 apontam para significativas mudanças na carreira do docente EBTT, em suas condições de trabalho e na reestruturação do trabalho docente, principalmente no que se refere à capacitação via cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (SANTOS; CHAVES, 2017). O RSC advém para o docente sob forma de uma Retribuição de Titulação equivalente aos valores recebidos pelos docentes titulados em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Considerando-se esses fatores, é apresentado uma adaptação do MCPPEs para docentes EBTT que atuam no ensino superior, considerando suas contribuições a parâmetros de

saberes e competências profissionais que desenvolvam os mesmos e melhorem a qualidade de sua atuação.

**Palavras-chave** - competências dos professores, EBTT, qualidade no ensino superior

### **Abstract**

This paper has as objective to discuss the competences of teachers of Basic, Technical and Technological Education (EBTT) and, from this discussion, to propose an improvement in teacher's formation, aiming to ameliorate the quality of the higher education courses of Brazil's Federal Institutes. For this purpose, it was adopted the Professional Competences of the Higher Education Teacher Model (MCPPEs) proposed by Mendonça et al. (2012), which indicates as specific knowledges: teaching, research, extension, management, evaluation, interpersonal and technological acquaintances. Documentary research was carried out based on the legal marks approved between 2008 to 2016 (Laws 11,784 and 12,772), with emphasis on Knowledge and Competence Recognition (RSC) and the content analysis by Bardin (2011) was adopted as the research technique. The professional training of EBTT teachers and their competences directly affect quality in higher education. The term "quality" is complex, bearing in mind its multi-interpretation and theoretical variants with models and indicators (TURNER, 2012). The aim of Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF's) to provide technical-professional education, workers initial and continued formation courses, perform applied research, develop extension activities and provide, at a higher education level, technology, bachelor's, engineering, as well as postgraduate courses (BRASIL, 2008). The 11,784 and 12,772 Laws point to significant changes in the EBTT teacher career, in their working conditions and in the restructuring of teaching work, especially regarding the qualification through *lato* and *stricto sensu* postgraduate courses (SANTOS, CHAVES, 2017). The RSC comes to the teacher in the form of a remuneration based on titles, equivalent to the amount earned by the *lato sensu* and *stricto sensu* post-graduated teachers. Considering these factors, it is presented an adaptation of the MCPPEs for EBTT teachers who work in higher education, considering their contributions to parameters of professional knowledge and competences that develop them and improve the quality of their performance.

**Keywords** – teacher's competences, EBTT, quality in higher education

## **1 . Introdução**

A Lei nº 11.784/2008 instituiu no Brasil a carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e aumentou a complexidade das nuances inerentes ao profissional dessa área. Essas reformas levaram a uma reconfiguração do papel dos docentes, que foram confrontados com a atribuição de tarefas, necessidade de maior profissionalismo, incremento de

responsabilidades e, sobretudo, um conjunto de competências bastante diversificadas (CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012).

Os projetos pedagógicos dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia brasileiros são refletidos nesse contexto complexo de atuações. A construção dos projetos pedagógicos é baseada nas competências profissionais propostas pelo colegiado dos campi dos IF's, em consonância com as expectativas mercadológicas para cada curso. Os professores se reúnem, cada um com sua *expertise*, para elaboração do conjunto de saberes necessários a cada nível dos cursos, bem como as competências requeridas, tudo isso atrelado às expectativas mercadológicas regionais e das comunidades que os cursos atendem. Pois além da complexidade dos níveis de formação, salienta-se os aspectos sociais, culturais e econômicos das regiões onde os IF's estão instalados. É possível inferir que os comportamentos dos docentes EBTT dentro de suas instituições constituem uma identidade social específica desses membros pois são pautadas em suas relações com o ambiente, com as políticas praticadas, as formações heterogêneas, os grupos e níveis de escolaridade dos alunos e todo um contexto que desenvolve uma cultura organizacional singular.

A aplicação de um modelo de competências para professores pode ser proveitosa no sentido de estabelecer objetivos profissionais, levando em consideração o perfil e comportamentos dos professores, as abordagens contemporâneas de ensino e as características dos discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (TIGELLAR et al., 2004).

Portanto, considerando-se os aspectos apresentados, o objetivo deste trabalho é discutir as competências profissionais dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e, a partir dessa discussão, propor melhorias na formação dos docentes, visando aprimorar a qualidade dos cursos superiores dos Institutos Federais do Brasil.

## **2. Referenciais Teóricos**

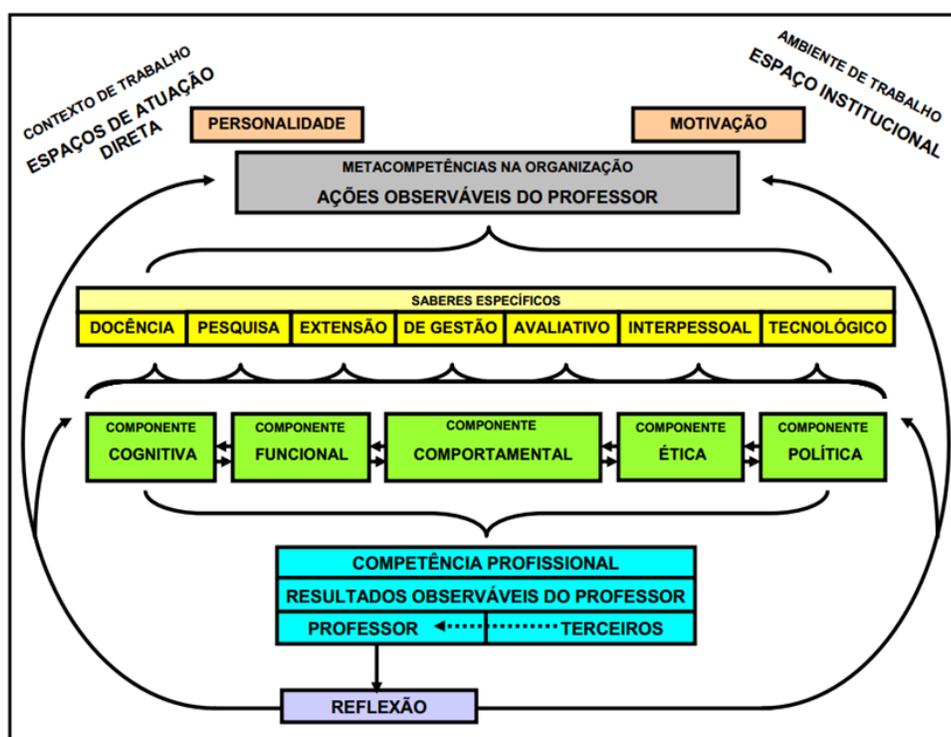
### **2.1 Competências Profissionais dos Professores**

Para o desenvolvimento de competências profissionais é necessário a instrumentalização de saberes e habilidades. Perrenoud (2008) ressalta que as competências profissionais englobam os saberes, mas que não se limitam a eles. Acrescenta ainda que ao contrário dos conhecimentos, que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformar, as competências são capacidades de ação.

Mendonça et al. (2012) propuseram um Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior sustentado na realidade sociocultural brasileira, tomando por base os papéis atribuídos aos professores.

Delimitado em sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior, o modelo proposto considera os papéis que lhes são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão e na administração, dentro das instituições de ensino.

**Figura (1): Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior (MCPPEs)**



Pode-se observar que o modelo de Mendonça et al. (2012) leva em consideração os traços de personalidade e a motivação do professor e indica que, para ser considerado competente, o profissional age avaliando seus resultados e sendo avaliado por terceiros. O resultado dessas avaliações legitimará a sua ação como competente, ou não, o que fundamenta a natureza contextual da competência profissional. Vale salientar que há uma reflexão sobre sua ação, de modo a promover uma melhoria ou adequação ao que se é esperado pelo próprio indivíduo e pelos públicos com os quais ele lida (MENDONÇA et al., 2012). Destaca-se, também, que o contexto de trabalho

do professor é considerado para além da sala de aula, uma vez que seu ambiente de trabalho transcende a própria instituição de ensino.

## **2.2 Educação Profissional, Retribuição dos Saberes por Competências (RSC) e Panorama Educacional da visão Saberes, Conhecimentos e Competências**

A Educação Profissional está diretamente atrelada ao mundo do trabalho numa perspectiva epistêmica funcionalista. A formação oriunda das Instituições do EBTT promove não apenas um encurtamento quanto ao acesso ao mercado, mas sobretudo um viés de aplicabilidade em seus currículos. Componentes interdisciplinares abarcam uma diversidade de saberes e transversam a empregabilidade em todos eles. Esse movimento é oriundo face à importância dada nessas últimas décadas pela sociedade ao ingresso menos tardio dos jovens em suas atividades profissionais. Dessa maneira, os estudos sobre competências lançam fortemente ideias sobre a necessidade em não apenas construir saberes para esse mundo profissional, mas sobretudo de desenvolver novas posturas e habilidades que atendam esse contexto de urgência em trabalhar tendo minimamente uma formação.

O trabalho do professor é concebido como prática situada e contextualizada, apresentando-se como fruto de um processo que abrange múltiplos saberes provenientes da formação da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura (THERRIEN; LOIOLA, 2001). Convergingo com a ideia dos diferentes lócus de produção de saberes ao longo da vida, o governo brasileiro implementou nos IF's leis que regulamentam a avaliação e certificação dos saberes docentes de forma independente da formação profissional institucionalizada.

A lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, instituiu o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) para os professores do EBTT sob a forma de Retribuição de Titulação (RT) por meio da equiparação entre as atividades realizadas ao longo da vida e as titulações alcançadas em nível de pós-graduação.

Foram estabelecidos três níveis para a concessão do RSC: 1) diploma de graduação somado ao RSC- I, equivalendo ao título de especialista; 2) certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II, equiparando-se ao mestrado; e 3) título de mestre somado ao RSC-III, que equivale ao título de doutor.

Foi na Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014, em seu artigo 2º que apresentou-se a definição de Reconhecimento de Saberes e Competências.

Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, para efeito do disposto no artigo 18 da Lei nº 12.772, de 2012 (BRASIL, 2012).

É por meio da análise do relatório contendo a documentação comprobatória das atividades dos docentes desenvolvidas ao longo da vida que será avaliada a concessão do RSC. Cabe às IF's a elaboração dos parâmetros de avaliação do RSC, que devem ser determinados por meio de regulamento interno seguindo as especificidades institucionais.

No campo dos Estudos sobre Formação Docente em Educação, as temáticas versam de maneira diferente quanto às abordagens dos saberes. As competências são vistas de forma operativa, os conhecimentos substantivados à área ou ao contexto de atuação e os saberes como um conjunto de práticas que englobam não apenas a formação escolarizada, mas toda uma trajetória experienciada pelo docente. Assim o Quadro 1 abaixo retrata uma perspectiva generalizada dessa ótica, com autores e autoras que apresentam suas proposições de discussão.

**QUADRO (1): A relação dos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência**

TIPOLOGIAS	TEÓRICOS	SABERES, CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS
<b>SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA</b>	FREIRE (1996)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	PIMENTA e ANASTASIOU (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
		1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) os relacionados com o contexto sócio-

	CUNHA (2004)	histórico dos alunos; 4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades 6) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem
<b>CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA</b>	SHULMAN (2005)	1) Conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto
	GARCÍA (1992)	1) Conhecimento pedagógico geral, 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto
<b>COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA</b>	BRASLAVSKY (1999)	1) Competência pedagógico-didática; 2) Competência institucional, 3) Competência produtiva; 4) Competência interativa, 5) Competência especificadora
	MASETTO (1998)	1) Competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) Competência na área pedagógica; 3) Competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.
	PERRENOUD (2000)	1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua.
	ZABALZA (2006)	1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa) 4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias. 5) conceber a metodologia e organizar as atividades 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) Avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe

Fonte: PUENTES, AQUINO E NETO (2009, p. 169-184)

As investigações nessa área de pesquisa sobre Formação de Professores e seus saberes, remetem a várias questões de reflexão. Gauthier (1998, p. 18) já sinalizava para algumas como: “O que precisa saber um professor? “o que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?”. Com essa elaboração de questionamentos, onde a expressão “saber” é cerne da

problemática, outros autores também instigados em compreender como se formam e de que maneira podemos definir, ou construir esse entendimento apresentam formas de interpretação. Tardif (2002, p.60) por exemplo propõe que, “a noção de “saber” remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. O autor ainda classifica os saberes docentes em cinco grandes categorias: Pedagógicos, Disciplinares, Curriculares, experienciais e da formação Profissional.

Essas reflexões abrem espaços para novas inferências, relações entre a prática e a formação, bem como o contexto em que se formam os professores. Tudo isso, vimos até então nessa pesquisa, também contemplados no MCPPEs proposto por Mendonça et al. (2012). Não obstante, a visão contextualizada no modelo limita a construção das competências e seus componentes via descrições objetivas e pouco dinâmicas, quando comparadas ao universo EBTT.

Quando Pimenta (2005) afirma que o fundamento da ação docente é construída na tríade dos saberes das áreas específicas, pedagógicos e da experiência, a autora fortalece um imbricamento desses na práxis, a prática na ação, a reflexão na prática, como diz Freire (1967). Pois os professores precisam desenvolver, segundo Pimenta e Freire, a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

Esse artigo tem como fundamento metodológico a análise documental a partir dos marcos legais aprovados entre 2008 e 2016 (Leis 11.784, 11.892 e 12.772), com ênfase no Reconhecimento de Saberes e Competências e como técnica de análise de dados a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir dos componentes do modelo de Mendonça et al. (2012), das leis referenciadas e das bases que fundamentam os atributos mensuráveis para concessão das RSCs, foi feita a relação das dimensões presentes no modelo, e das relações das mesmas com os atributos das RSC's, fundamentados na legislação.

### **4. Análise Documental e de Conteúdo**

A lei 11892, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Para o

presente estudo é necessário entender as finalidades dos IF's e assim gerar a correlação entre essas finalidades e o contexto onde o MCPPEs foi pensado. O Artigo 11 da Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014, apresenta as diretrizes dos níveis de RSC, nas quais são apresentados os itens que contemplam cada um dos três níveis expostos, como pode ser observado no quadro 2 apresentado a seguir.

**Quadro (2): Relações entre os Níveis e Atributos da RSC, os Saberes do MCPPEs e os Saberes, Conhecimentos e Competências a formação de Professores**

DIRETRIZES DOS NÍVEIS DE RSC		SABERES ESPECÍFICOS DO MODELO (MCPPEs)	SABERES, CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS
NÍVEL	ATOS MENSURÁVEIS	DIMENSÕES	TIPOLOGIAS
RSC I	(1) <b>Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição</b> , contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(2) <b>Cursos de capacitação na área de interesse institucional</b>	Docência Pesquisa Extensão Interpessoais Gestão Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(3) <b>Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(4) <b>Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais</b> , contemplando o impacto de suas ações nas demais	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky,

	diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC	Avaliativos Tecnológico	Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(5) <b>Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem</b> , nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha,Shulman,Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(6) <b>Atuação na gestão acadêmica e institucional</b> , contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha,Shulman,Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(7) <b>Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha,Shulman,Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(8) <b>Outras graduações</b> , na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha,Shulman,Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
<b>RSC II</b>	(9) <b>Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha,Shulman,Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(10) <b>Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha,Shulman,Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)

	Tecnológico	
(11) <b>Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
(12) <b>Participação no desenvolvimento de projetos</b> , de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
(13) <b>Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas</b> de reconhecida relevância	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
(14) <b>Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
(15) <b>Outras pós-graduações lato sensu</b> , na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)

<b>RSC III</b>	(16) <b>Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(17) <b>Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(18) <b>Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(19) <b>Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(20) <b>Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
	(21) <b>Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação</b>	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> ( Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)

	(22) <b>Outras pós-graduações <i>stricto sensu</i></b> , na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico	<b>Saberes</b> (Freire, Anastasiou, Pimenta); <b>Conhecimentos</b> (Cunha, Shulman, Garcia); <b>Competências</b> (Braslavsky, Masseto, Perrenoud, Zabalza)
--	---	---	--

Fonte: Autores, adaptado de Mendonça et al. (2012) e Dominik, (2017)

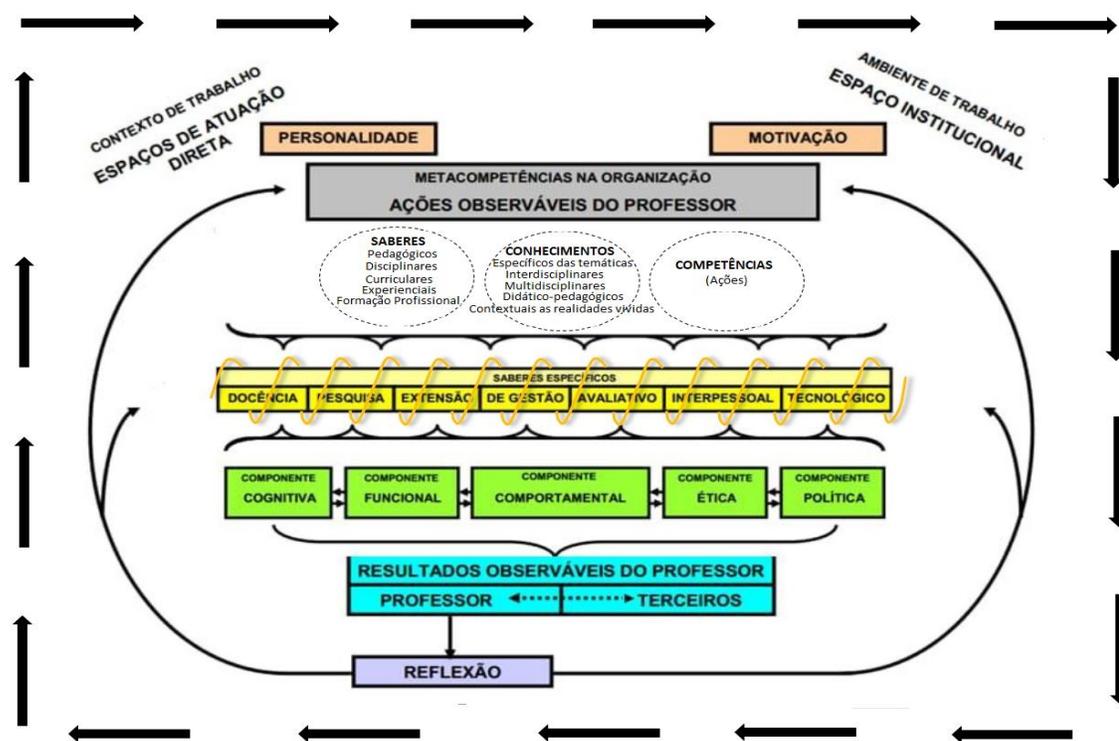
A perspectiva funcionalista oriunda dos IF's, diante do movimento de maior rapidez de ingresso dos jovens em suas atividades profissionais requer a construção não apenas de saberes para o mundo profissional, mas principalmente o desenvolvimento de novas posturas e habilidades que atendam esse novo cenário apresentado. Assim, conforme aponta Machado (2008), a compreensão dessas demandas é fundamental para a construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos essenciais à análise, reflexão e intervenção na atividade de trabalho. Por sua vez, essa realidade exige do docente do EBTT uma formação, de acordo com Graveto (2005), que dê maior relevância a autonomia, a adaptabilidade, ao aprender a aprender, do que apenas os conhecimentos técnicos.

Percebemos na análise dos conteúdos referente a proposta de adaptação do modelo, um imbricamento dos sentidos nos atributos em relação às dimensões do MCPPEs e das abordagens dos Saberes, Conhecimentos e Competências no contexto da educação não apenas significativo, mas homogeneizado face aos parâmetros propostos pelos níveis das RSC's. Os IF's são institucionalmente pelo que podemos observar, construídos hibridamente, com estruturas pluricurriculares e multidisciplinares.

A proposta dos sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior conforme o modelo proposto por Mendonça et al. (2012) considera os papéis que lhes são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão e na administração, dentro das instituições de ensino. No entanto esses papéis sinalizam espaços temporais, ora um, ora outro. Além do que, as atribuições dos professores no Ensino Superior preconizam a produção de conhecimentos numa vertente de pesquisa, bem mais fortemente estruturada. Além disso, existe uma missão organizacional e institucional também diferente as demais Escolas de Formação Educativa. Os alunos de níveis superiores têm direcionamentos específicos, literaturas específicas, construção de mundos segmentados ao universo profissional a ser chancelado aos mesmos.

A proposta de modelo que encontramos, após várias tentativas de roupagem, foi uma que abraçasse a dinâmica e atemporalidade de funções e papéis. Onde as atividades, em suas diversas dimensões de propósitos fossem interligadas com saberes macros, que originam formações além das específicas. Onde as interfaces não tenham arestas, nem peçam licença para entrar. Pois os IF's são assim. Todos fazem tudo ao mesmo tempo, quer por identificação, quer por direcionamentos legais. Pois os professores são EBTT's, então sabemos que ao mesmo tempo precisaremos falar diversas línguas, ter linguagens diferentes, formações diferentes. Nosso público não tem perfil, nós que espelhamos eles. Relação direta sujeito - objeto -sujeito, cujas subjetividades são formadas, desconstruídas e resignificadas diante dos cenários. Dessa maneira, propusemos como base esse Modelo da figura 2, a seguir:

Figura (2): Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MCPPEBTT)



Fonte: Produção dos autores (2018)

Por meio da análise do Artigo 6º da Lei 11.892/08, que apresenta as finalidades dos Institutos Federais de Educação, é percebido a centralidade dos Arranjos Produtivos Locais como norteador do papel estratégico dos IF's por meio da implementação de projetos pedagógicos em

consonância com às expectativas mercadológicas regionais e das comunidades atendidas no seu entorno.

Ainda conforme a referida Lei, em seu Artigo 7º, foi designado aos IF's o objetivo de ministrar educação profissional de nível técnico, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão, ministrar em nível superior cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, além de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (BRASIL, 2008,b).

Dessa forma, constata-se que os Artigos 6º e 7º da referida Lei, ratificam a natureza contextual das competências necessárias para atuação dos docentes do EBTT corroborando com o pensamento de Tigellar et al (2004) e Schenechenberg (2006), uma vez que os Institutos Federais possuem uma diversidade de níveis, modalidades e eixos tecnológicos que demanda do docente uma formação que o habilite a atender às exigências institucionais e a enfrentar os desafios relacionados ao dia a dia dessa profissão.

Essas transformações estruturais na organização do trabalho e nas políticas públicas do Governo Federal para a Educação Profissional e Tecnológica geram desafios ao trabalho docente, que segundo Tardif e Lessard (2008) é complexo e exige uma diversidade de conhecimentos e competências em múltiplos campos.

O argumento de Tigellar et al (2004) e Schenechenberg (2006) se apresenta fundamental para a análise do universo heterogêneo do EBTT, pois o modelo MCPPEs requer um repertório de saberes que transitam pautados em ações realizáveis em determinadas situações conforme defendido pelos autores.

Salienta-se que o processo de RSC atende um pressuposto importante do modelo de Mendonça et al. (2012, p. 10), indo ao encontro do argumento dos autores, os quais afirmam que “a ação competente só é legitimada mediante o atingimento do seu objetivo (ensino com aprendizagem)”, isto é, para o reconhecimento dos saberes e competências são levadas em consideração os saberes dos professores da EBTT adquiridos de suas experiências ao longo da sua vida profissional, desde que promovam a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Vale destacar que formação dos professores nos IFs não é para o ensino superior e sim para uma formação ampla que atenda a uma pluricurricularidade. Ou seja, a garantia de qualidade na Educação Superior nos IFs ainda se fragiliza no que tange a um direcionamento mais específico de formação pedagógica e produção de conhecimento para essa modalidade de ensino. Quanto a

estrutura, os IF's buscam ainda uma adaptação não somente espacial, mas com direcionamentos exigidos pelo MEC quanto aos materiais didáticos, apoio a pesquisa, estruturação administrativa exclusiva para demanda discente e protocolos de acompanhamentos, bem como ambiência voltada para experimentos e desenvolvimentos de novas tecnologias ou conhecimentos científicos.

## **5. Conclusões**

Neste trabalho buscou-se discutir as competências profissionais dos professores do EBTT e, a partir disso, propor melhorias na formação dos docentes, visando aprimorar a qualidade dos cursos superiores dos Institutos Federais do Brasil. Para tanto, A partir dos componentes do modelo de Mendonça et al. (2012), das leis referenciadas e das bases que fundamentam os atributos mensuráveis para concessão dos RSCs, foi feita a relação das dimensões presentes no modelo, e das relações das mesmas com os atributos do RSC, fundamentados na legislação.

O aparato de um modelo de competências adaptado para o magistério do EBTT representa a possibilidade de oferecer aos gestores públicos e professores deste segmento educacional um instrumento que compreenda a complexidade e multidimensionalidade dos IF's que permita a identificação dos aspectos mais influentes relacionados ao trabalho docente, oferecendo a possibilidade de um marco orientador para o controle e melhoria da qualidade dos cursos oferecidos.

Assim, propõe-se, diante desta realidade, o planejamento de programas de formação continuada inseridos na diversidade dos saberes que orbitam este profissional de forma a aumentar as possibilidades de melhorias na sua atuação qualificada. Portanto, para isto é necessário que os cursos de formação continuada busquem desenvolver as temáticas relacionadas ao trabalho efetivo do magistério do EBTT, sendo estes: os saberes técnicos específicos da área de atuação; os saberes pedagógicos; os saberes práticos; os saberes das experiências docente e de mercado.

A existência de um programa de formação continuada que vá de encontro às necessidades formativas dos docentes do EBTT é fundamental para a oferta de um ensino de qualidade nos Institutos Federais. Esta perspectiva indica a necessidade de redirecionamento das ações e políticas que colaborem para a garantia da construção de um campo formativo que busque o desenvolvimento profissional para promova a qualidade do ensino.

## **Referências**

Brasil. (2008a). *Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008*. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo. Brasília, DF.

Brasil. (2008b). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF.

Brasil. (2012). *Lei 12.772, de 28 de dezembro 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília.

Brasil. (2014). *Resolução n. 01, de 20 de fevereiro de 2014*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 de fev. 2014, v. 37, p. 29.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Conceição, Cristina; SOUSA, Oscar de. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*. v.20. P.81-98.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gauthier, C. (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): Unijuí.

Graveto, J. (2005). *Construção e validação de uma escala de percepção de competências profissionais do pré-licenciado em enfermagem*. Tese de Doutorado, Universidade de Extremadura – Departamento de Psicologia e Sociologia da educação, Badajoz, Espanha.

Machado, Lucília Regina de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, v.1, n.1, p. 8 – 22.

Mendonça, J. R. C.; Paiva, K. C. M.; Padilha, M. A. S.; Barbosa, M. A. C. (2012). Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: *Anais... 2.ª Conferência do FORGES Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, Macau.

Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S. G. (2005). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.

Puentes, R. V. Aquino, O. F.; Neto, A. Q. (2009). Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*. n.34, p. 169-184, Curitiba, Editora UFPR.

Schneckenberg, D. (2006). Competence reconsidered: conceptual thoughts on ecompetence and assessment models for academic staff. *Anais do EDEN Research Workshop - Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning*, Castelldefels, Spain, 4.

Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude. (2008). Introdução. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. 2ed. Petrópolis: Vozes.

Therrien, J.; Loiola, F. A. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, vol.22, n.74, p. 143-160.

Tigellar, D. E. H. et al. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268.